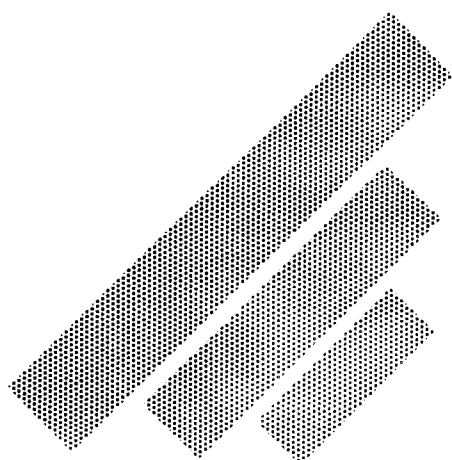




Universidade do Porto
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação



(E) DEPOIS DA ESCOLA (?):

***Formação, auto-formação e transição para a vida activa
dos surdos em Portugal***

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
ANIMAÇÃO E GESTÃO DA FORMAÇÃO

Orquídea Coelho

Orientadora: Prof.^a Doutora Natércia Pacheco

UNIVERSIDADE DO PORTO
Faculdade de Psicologia
e de Ciências da Educação
N.º de Entrada 10231
Data 98/08/27

1998

RESUMO

(E) DEPOIS DA ESCOLA (?): Formação, auto-formação e transição para a vida activa dos surdos em Portugal

Orquídea Coelho

No presente trabalho pretende-se identificar, situar e discutir pontes e hiatos existentes entre o actual sistema de ensino e a formação pré-profissional e/ou profissional, no que diz respeito à população surda.

Foram analisados modos de transição para a vida activa dos surdos, a partir de documentos diversos: legislação, comunicações, entrevistas e trajectórias de vida. Em relação às entrevistas e trajectórias de vida foi aplicada a análise de conteúdo.

A língua e a cultura minoritária do surdo, a educação, a formação e a inclusão, a política educativa versus política de integração profissional, emergiram como conceitos mais significativos para configurar o quadro actual da problemática da autonomia profissional do surdo.

A análise dos documentos permitiu ainda constatar uma tendência para a demissão das entidades governamentais, em favor duma intervenção articulada em sistema de parceria entre instituições não estatais.

RÉSUMÉ

(ET) APRÈS L'ÉCOLE (?): Formation, auto-formation et transition pour la vie active des sourds au Portugal

Orquídea Coelho

Dans ce travail on a le propos d'identifier, de situer et de discuter des "ponts" et des "hiatus" qui existent entre le système actuel d'enseignement et la formation pré-professionnelle et/ou professionnelle, par rapport à la population sourde.

On a fait l'analyse des formes de transition pour la vie active des sourds, à partir de plusieurs documents, comme la législation sur le sujet, des communications par des spécialistes, des entrevues et des récits de vie. En ce qui concerne les entrevues et les récits de vie on s'est appuyé sur l'analyse de contenu.

La langue et la culture minoritaire du sourd, son éducation, sa formation et son inclusion, la politique éducative envers la politique d'intégration professionnelle, ont émergé comme des idées plus significatives pour nous donner l'état actuel de la problématique de l'autonomie professionnelle du sourd.

L'analyse des documents nous a permis de vérifier une certaine démission des entités gouvernementaux en faveur d'une intervention articulée en régime de collaboration, parmi des institutions privés.

ABSTRACT

(AND) AFTER SCHOOL (?): Deaf's training, self-training and transition to active life in Portugal

Orquídea Coelho

This work aims at identifying, situating and discussing connections and hiatuses between the current teaching system and the pre-job and/or job training as far as the deaf population is concerned.

Different modes of transition to deaf people's active life were analysed. The sources used to accomplish this were interviews, biographical data (by means of content analysis), current legislation and papers/essays on the subject.

Deaf people's language and minority culture, their education, training and inclusion, the education policy versus the job integration policy came up as main concepts in the configuration of the current situation of deaf's work autonomy.

The analysis of the sources made it also visible that governmental authorities tend not to acknowledge their responsibility, favouring a joint intervention of private institutions.

Aos meus filhos, Zé Afonso e Chico, por simbolizarem
e serem tudo o que me prende à vida, e a quem
espero poder corresponder com o tempo, a atenção,
o carinho e o acompanhamento que lhes retirei, e
pelos quais eles souberam pacientemente aguardar.

AGRADECIMENTOS

Começo por fazer algumas menções especiais, as quais seria impossível não destacar.

À Professora Doutora Natércia Pacheco, agradeço por ter tido a disponibilidade de me ouvir e compreender, pelos conselhos preciosos que me deu, pelas críticas oportunas, por ter respeitado os meus ritmos sem nunca me ter pressionado, ou mostrado qualquer preocupação mesmo nos momentos em que eu sabia que ela as sentia, por sempre me ter transmitido a sua força e a sua confiança quando vacilei, e por me ter sossegado lembrando-me que as angústias e os sofrimentos fazem parte destes processos.

Ao Professor Doutor José Alberto Correia, pelas brilhantes aulas que nos proporcionou e pelas inquietações estimulantes que elas provocaram em nós.

Agradeço aos meus filhos por saberem ser adolescentes com elevadas qualidades humanas, alunos exemplares e óptimos companheiros nos momentos difíceis. Peço-lhes que me perdoem a impreparação para ser mãe em conjunto com tantas outras tarefas.

Aos meus Pais agradeço por me terem incentivado, ajudado e apoiado, mostrando-se sempre disponíveis nas minhas inúmeras solicitações. Mas, acima de tudo, não esqueço o amor e carinho com que sempre cuidaram dos meus filhos.

Ao Júlio, os artigos e os livros que, a espaços, iam chegando, os cuidados na revisão dos meus escritos, as opiniões ponderadas e atentas, a paciência dos muitos momentos em que foi o interlocutor entre mim e o computador e, sobretudo, o companheirismo e a vigilância dos últimos dias.

Agradeço, também, a amizade e as atenções sempre demonstradas pela Ana, pela Fátima, pelo Zé Pinheiro e pelo João Caramelo, e as palavras de incitamento e coragem com que me envolveram.

Ao NEFAP em geral, agradeço o carinho e a tolerância para com a minha falta de tempo, e em particular ao Rui, à Guida, à Helena, ao Luís Lameirão, à São, à Elisa, e ao Diogo, pelas suas ternurentas ajudas técnicas.

Agradeço, ainda, a enorme disponibilidade, simpatia e ajuda de todos aqueles que tornaram possível este trabalho, de entre os quais não posso deixar de salientar: Dra. Manuela Portas, Dra. Catarina Clemente, Dra. Maria Espírito Santo Matos, Dra. Helena Alves, Dra. Olga Matos, Dra. Manuela Correia, Dr. Amândio Coutinho, Prof. Eduardo Cabral, Dra. Maria João Spratley, Prof^a Fernanda Trabulo, Dra. Manuela Correia, Helder Duarte (Presidente da Associação Portuguesa de Surdos) e Baltasar, Patrícia, Viana e Isabel (Associação de Surdos do Porto).

Finalmente, agradeço a todos os Surdos com quem trabalhei, por me abrirem as portas do seu mundo e me terem feito sentir a força da sua diferença.

ÍNDICE

VOLUME I

ÍNDICE	1
INTRODUÇÃO	6
I - DEFICIÊNCIA E SURDEZ - EXPLICITAÇÃO CONCEPTUAL	
1. EM TORNO DO CONCEITO DE DEFICIÊNCIA	10
2. DEFICIÊNCIA AUDITIVA. DELIMITAÇÃO CLÍNICA	15
3. A SURDEZ EM DISCUSSÃO	
3.1. Surdo-mudo, Deficiente Auditivo ou Surdo?	21
3.2. Evolução Histórico-Social dos Processos de Intervenção Educativa ...	24
II - OS SURDOS EM PORTUGAL - EDUCAÇÃO, CULTURA E FORMAÇÃO	
1. OS SURDOS EM PORTUGAL	
1.1. A Educação de Surdos	30
1.2. Língua e Cultura	37
1.3. A Língua Gestual Portuguesa e a Voz dos Surdos	47
1.4. Da Escola Integradora à Escola Inclusiva	60
1.5. A Escola como Instância de Formação e Mudança	70
2. FORMAÇÃO, AUTO-FORMAÇÃO E TRANSIÇÃO PARA A VIDA ACTIVA	
2.1. Políticas de Legislação ao Nível Profissional	74
2.2. (Auto)Formação como Formação para a Inclusão	85
2.3. (Des)Construção do Discurso Taylorista	90
2.4. Os Surdos no Porto e Bragança e o Projecto LABOR	96
2.5. Os Surdos em Lisboa e o Projecto AMLLIS	110
III - PERCURSO DE PESQUISA	
1. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO	
1.1. Emergência do Paradigma da Investigação Interpretativa	116
1.2. A Análise de Conteúdo	
1.2.1. Pressupostos	119

1.2.2. Etapas da Análise de Conteúdo	127
1.3. Trajectórias de Vida	137
2. ANOS-LUZ DE LISBOA AO PORTO?!	
2.1. Análise dos testemunhos: as entrevistas	141
2.1.1. Categorias de Análise e Interpretação	143
2.2. Trajectórias de Vida. Biografias Profissionais	163
2.3. Entrevistas: categorização do material recolhido	168
CONSIDERAÇÕES FINAIS	241
BIBLIOGRAFIA	243

VOLUME II

ANEXOS

INTRODUÇÃO

Enquanto profissional da Educação, estreitamente ligada à problemática da surdez, e à discussão dos seus problemas mais actuais e pertinentes, tornamo-nos particularmente sensíveis aos modos de inclusão profissional desta população.

Com efeito, a maioria dos adultos Surdos têm dificuldades em encontrar emprego e deparam-se com barreiras de comunicação quando se candidatam a um posto de trabalho.

Escasseiam, por seu lado, as instituições de orientação e formação profissional para esta comunidade, e o seu ingresso no regime comum de formação profissional está extremamente dificultado, uma vez a Língua Gestual Portuguesa (LGP) e a cultura minoritária do Surdo não são tidos em conta pelos serviços responsáveis, quer ao nível do encaminhamento, quer ao nível da formação e integração profissionais. Não tem estado garantida a existência de monitores e intérpretes, nem de outras medidas por forma a evitar o seu isolamento linguístico. Avolumam-se, pois, as questões ligadas às especificidades de comunicação entre surdos e ouvintes.

Para além disto, por parte da população em geral, e das entidades empregadoras, não se verifica uma consciencialização, no sentido da justificação deste tipo de necessidades. O problema dos grupos minoritários coloca-se então ao nível da relação dialéctica entre estes, os seus

interesses, e as interacções que mantêm com os outros grupos sociais.

Contudo, as preocupações oficialmente manifestadas, e patentes em algumas das recentes medidas legislativas, parecem apontar no sentido de influenciar determinadas intencionalidades na intervenção, que contrastam com o tipo de abordagem que tem tradicionalmente sido levada a cabo, a qual afasta e dissocia a comunidade Surda, do poder decisório relativamente aos seus reais problemas numa perspectiva de paridade negocial.

No presente trabalho, propomo-nos, então, encontrar, identificar, situar e discutir pontes e hiatos existentes entre o actual sistema de ensino e a formação pré-profissional e/ou profissional, no que refere à população Surda. Basicamente pretende-se estudar os modos de transição para a vida activa dessa população, através da análise das (des)continuidades desse processo, identificando os equivalentes entre "sistema regular de ensino" e "sistemas paralelos ou subsequentes de formação profissional", a partir da análise documental diversa, nomeadamente, legislação, entrevistas e trajectórias de vida.

No primeiro capítulo situa-se a problemática da surdez, do ponto de vista da sua explicitação conceptual. Assim, no primeiro ponto, focamo-nos na evolução do conceito de deficiência. No segundo procuramos enquadrar, numa perspectiva clínica, a deficiência auditiva. E, por último, colocamos a surdez em discussão, começando por analisar a terminologia surdo-mudo, deficiente auditivo, e Surdo, e

fazendo uma retrospectiva hitórico-social dos processos de intervenção educativa com Surdos.

O Segundo capítulo centra-se na situação dos Surdos em Portugal, tendo por temas aglutinadores a Educação, a Cultura e a Formação. O primeiro ponto, abrange as diversas abordagens educativas dos Surdos no nosso País, discute as questões de Língua e Cultura, analisa a problemática da Língua Gestual Portuguesa, apresentando-a como um espaço de afirmação cultural e Linguística e enquanto Voz de uma sub-cultura minoritária, faz o traçado evolutivo do conceito de Escola Integradora ao de Escola Inclusiva, e termina olhando a escola como instância de formação e mudança.

Ainda neste capítulo, no segundo ponto, o qual trata das questões da Formação, Auto-formação e Transição para a Vida Activa, apresentamos uma panorâmica das Políticas de Legislação ao nível profissional, a (Auto)Formação como Formação para a Inclusão, procuramos assinalar e contribuir para a desconstrução do discurso Taylorista, analisamos criticamente, a situação dos Surdos no Porto e em Bragança, recorrendo aos estudos desenvolvidos pelo Projecto LABOR, e finalizamos com uma apresentação sucinta da situação dos Surdos em Lisboa e do Projecto AMLLis.

Quanto ao terceiro capítulo, nele salientam-se as principais linhas do percurso de pesquisa. No primeiro ponto faz-se o enquadramento metodológico, realçando a emergência do paradigma da investigação interpretativa, referindo os pressupostos e as etapas da análise de conteúdo, e situando

as trajectórias de vida. O segundo ponto estabelece a distâncias, no âmbito da temática deste trabalho, entre Lisboa e Porto (e o resto do País). Deste modo, começa-se por fazer uma análise e reflexão sobre os testemunhos colhidos (sob a forma de entrevistas), através do estabelecimento de categorias de análise e interpretação dos dados, passando-se a referenciar aspectos considerados pertinentes, constantes das trajectórias de vida. Termina-se, apresentando-se o conteúdo das entrevistas, já sob a forma de categorização do material recolhido.

Por último, tecem-se as considerações e reflexões finais, abrindo espaços a novas pesquisas.

I - DEFICIÊNCIA E SURDEZ - EXPLICITAÇÃO CONCEPTUAL

1. EM TORNO DO CONCEITO DE DEFICIÊNCIA

"Não se pode observar uma onda sem ter em conta os aspectos complexos que concorrem para a sua formação, e aqueles outros, igualmente complexos, a que essa mesma onda dá lugar. Estes aspectos variam continuamente, pelo que uma onda é sempre diferente de uma outra onda; mas também é verdade que cada onda é igual a uma outra onda, mesmo que não seja aquela que lhe é imediatamente contígua ou sucessiva."

Calvino (1985:12)

Ao longo do tempo várias têm sido as formas de designar a pessoa deficiente, contudo, muitas delas se encontram estreitamente ligadas à noção de (in)utilidade.

Em algumas sociedades primitivas aquele que fosse considerado diminuído era abandonado à sua sorte, embora, em alguns casos, se suponha, também, terem-lhe sido atribuídas capacidades mágicas ou sobrenaturais.

Durante a Idade Média a anormalidade era entendida como um castigo de Deus, e aquele sobre quem recaísse esse designio, sobrevivia esmolando e era alvo, quer de sentimentos de compaixão, quer de maus tratos e abandono.

Nos princípios do séc. XVIII foram criadas instituições de assistência, quase sempre de índole religiosa, as quais recolhiam e albergavam crianças abandonadas, pessoas consideradas "anormais", idosos, doentes e todo o tipo de marginalizados.

No nosso país, esta vertente assistencialista permaneceu durante largo período de tempo, e assumiu a forma de protecção na primeira metade do séc. XX. Nesta fase

o Estado começou a suportar alguns dos encargos económicos das instituições existentes e a promover o ensino de tarefas, consideradas menores, aos deficientes, sem que, contudo, estivesse presente qualquer preocupação de integração destes no mundo do trabalho. Vigorava a ideia de que a deficiência era um problema do indivíduo e esta não era equacionada em termos de relação com o meio. A palavra deficiente começa, então, a ser largamente usada.

Na origem etimológica desta palavra estará o termo *déficit*, importado da área da economia. A noção de (in)utilidade, associada, no séc. XIX, à industrialização, passa, posteriormente, a ter a sua expressão no uso deste termo. A sua utilização situa-se no contexto económico-social do pós-guerra, período em que havia uma forte necessidade de integração interna ao nível das nações, devida à guerra fria, à competição e ao conflito declarado entre as super potências à escala mundial. Generaliza-se, nesta época, a ideia da necessidade e existência de consenso social, e sobressaem as teorias funcionalistas na área da sociologia e de capital humano na economia. Os indivíduos são vistos como um potencial que importa aproveitar e a escola é encarada como uma forma de rentabilização desses recursos humanos.

Essa ideia de rentabilidade atribuída ao deficiente um estatuto de ser menor: aquele que não rende o exigido.

A partir dos anos 50 esse conceito forte de inutilidade começa a diluir-se, e admite-se que todos os seres humanos têm limitações, sendo, portanto, incapazes de executar indiscriminadamente o mesmo tipo de tarefas. Segundo a Associação Portuguesa de Deficientes (APD), daqui resulta o

reconhecimento de que todos serão diferentes, e de que a deficiência deverá ser encarada nessa perspectiva.

Contudo, ainda nos finais da década de 60, diversas organizações de pessoas com deficiência, em movimentos associativos dispersos por vários países, reflectiam sobre as condições de desvantagem em que se encontravam, face às limitações que lhes eram impostas, as quais, segundo estes, radicavam na atitude da população em geral face às suas "limitações".

Formulou-se, então, um novo conceito, o de Desvantagem ("Handicap"), o qual veio englobar os aspectos físicos, psíquicos, económicos e sociais, e colocou a tónica nas interacções do indivíduo com o meio, transformando a deficiência numa questão social.

Assim, a partir dos anos 60, e particularmente na década de 80, a abordagem da deficiência foi palco de rápidas transformações e de uma nova e dinâmica produção conceptual.

Para todo esse trabalho contribuíram, para além dos movimentos de grupos acima referidos, as práticas de actuação de vários países, nomeadamente ao nível da integração escolar, e pareceres de organismos como o Conselho da Europa, a Comissão das Comunidades Europeias e as Nações Unidas, nomeadamente através da Organização Mundial de Saúde (O.M.S.). Com efeito, foi este organismo que conduziu decisivamente à alteração das Políticas de Reabilitação, ao proceder à clarificação dos conceitos de Deficiência, Incapacidade e Desvantagem ("Handicap").

Segundo a "CLASSIFICAÇÃO INTERNACIONAL DE DEFICIÊNCIAS, INCAPACIDADES E DESVANTAGENS - Um Manual de

Classificação das Consequências das Doenças", divulgado pelo SECRETARIADO NACIONAL DE REABILITAÇÃO em 1989 (ver anexo), enquanto que as Deficiências dizem respeito, no domínio da saúde, a qualquer perda ou alteração de uma estrutura ou de uma função psicológica, fisiológica ou anatómica, as Incapacidades referem-se a qualquer restrição ou falta, resultantes de uma deficiência, de aptidão para exercer uma actividade no contexto das situações consideradas normais para o ser humano.

Por sua vez, conceito de Desvantagem ("Handicap") traduz a ideia de condição social de prejuízo, de desvantagem sofrida por um determinado indivíduo, em consequência de uma deficiência ou de uma incapacidade, que o limita ou impede de exercer uma actividade considerada normal (tendo em conta a idade, o sexo, e os factores sócio-culturais, económicos e profissionais).

Deste modo, verifica-se que a Desvantagem se manifesta quando há barreiras culturais, físicas e/ou sociais que impeçam ou limitem às pessoas com deficiência o acesso à participação em todas as instâncias da sociedade em condições de igualdade com os outros cidadãos.

Citando o referido documento, " É importante reconhecer que a classificação de desvantagem ("handicap") não é nem uma taxonomia de desvantagens sociais, nem uma classificação de indivíduos. É antes uma classificação de condições em que as pessoas com deficiência se podem encontrar, condições que as colocam numa desvantagem em relação aos seus semelhantes, quando consideradas sob o ponto de vista das normas sociais" (pp 3).

Este deslocamento do problema, descentrando-o do indivíduo e reorientando-o no sentido das condições sociais e da interação social, faz com que a deficiência passe a ser perspectivada de modo diferente e que a sociedade e os Estados tenham vindo a alterar, progressivamente, os seus comportamentos e atitudes face a essa questão.

Deste modo, a perspectiva meramente assistencial, e aquela que se lhe seguiu, de cariz médico-terapêutico, deram lugar a uma outra, a de intervenção, a qual, ao nível educativo, começou por centrar os problemas no aluno, deslizando progressivamente no sentido da escola e da qualidade das interações estabelecidas. Este tipo de visão tende a alastrar a outros contextos de formação, tendo vindo progressivamente a colar-se à noção mais lata de inclusão do indivíduo na sociedade.

2. DEFICIÊNCIA AUDITIVA: DELIMITAÇÃO CLÍNICA

"A surdez profunda na infância é mais do que um diagnóstico médico, é um fenómeno cultural em que padrões sociais, emocionais, linguísticos e intelectuais estão inextricavelmente ligados."

Schlesinger e Meadow (apud Amaral, 1993:25)

Audição

Parece-nos importante, para a compreensão da problemática envolvente da surdez, a qual pretendemos desenvolver neste trabalho, que nos situemos muito sucintamente, face às questões da audição e da sua perda.

Com efeito, a deficiência auditiva, vulgarmente conhecida como surdez, é a perda parcial ou total da capacidade de ouvir. No exercício dessa capacidade, as mensagens acústicas, resultantes de ondas sonoras, recolhidas pela cóclea, são integradas pelo sistema nervoso, convertidas em impulsos eléctricos, comparadas a símbolos e reconhecidas como elementos significativos.

Mais detalhadamente, diremos que as ondas sonoras entram no ouvido externo (pavilhão auricular), percorrem o canal auditivo fazendo vibrar o tímpano, vibrações essas que são transmitidas aos três ossículos do ouvido médio (martelo, bigorna e estribo), sendo, de seguida, transmitidas aos líquidos do ouvido interno, onde se convertem nos impulsos eléctricos já referidos. Estes impulsos são conduzidos através do nervo auditivo até ao cérebro, onde são percebidos como sons com significado.

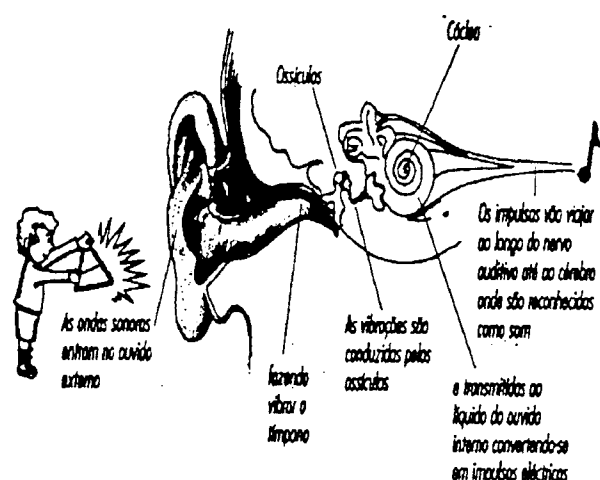


Fig. Esquema retirado do folheto informativo da APECDA-Porto (1993:1).

Pensando no registo do desenvolvimento do sujeito, a audição é um sentido cujo papel é preponderante e muito complexo, uma vez que intervem na ordem receptiva da linguagem falada, abrindo portas ou colocando barreiras à comunicação humana.

A linguagem falada ou escrita é o instrumento de comunicação da espécie humana "por excelência". Esta estrutura-se numa multiplicidade de códigos mais ou menos sofisticados e com uma especificidade e laços internos peculiares, assumindo as características de uma Língua.

Uma Língua, como teremos ocasião de clarificar adiante, é aqui, por nós, entendida como um veículo de transmissão de saberes, valores, modos de estar e ver o mundo, de afirmação de culturas, de negociação de poderes, de acesso ao conhecimento, de construção de conceitos, e de atribuição de sentidos. Através dela se esbatem fronteiras, permitindo ao homem transcender-se a si próprio e transcender outros limites, quer de tempo e espaço, quer de outra ordem.

Tipologia e Etiologias

A incidência da lesão auditiva, ou a sua extensão determinam a maior ou menor gravidade de cada caso. Com base nessas duas condições classifica-se a surdez em três **tipos**:

Surdez de transmissão ou condução
• abaixamento do limiar tonal até 60 dB(décibéis)
• lesão ou alteração situada ao nível do ouvido externo ou médio
• não há transformação do som, há apenas abaixamento da intensidade do som
Surdez de percepção ou neurosensorial
• situada ao nível do ouvido interno, nervo auditivo ou corti
• alteração da qualidade do som e bloqueio da linguagem
• necessidade de intervenção médica e intervenção educativa específica
Perturbações centrais da integração auditiva
• défices não sensoriais de identificação e integração da mensagem (foro neurológico)

No que refere às **etiologias**, esquematicamente, considera-se:

a) quanto à surdez de transmissão:

• malformações (tímpano, canal auditivo ou ossículos do ouvido médio)
• formação de quistos
• otosclerose (ouvido médio)
• traumatismos

b) quanto à surdez de percepção:

Genéticas	• pré-natais	• síndromas
	• pós-natais	• surdez familiar hetero-degenerativa
		• síndrome de Alport (atrofias)
Não-genéticas	• pré-natais	• embriopatias • incompatibilidade Rh • rubéola
	• neo-natais	• traumatismo obstétrico • anoxia • icterícia
	• pós-natais	• doenças infecciosas • medicamentos ototóxicos • traumatismos

Graus de surdez

A Organização Mundial de Saúde, na Classificação Internacional das Deficiências, Incapacidades e Desvantagens (1980), já referida por nós, considera seis níveis quantitativos de perda auditiva: deficiência auditiva

ligeira, moderada, moderadamente grave, muito grave, profunda e perda total de audição.

Contudo, o que na prática se tornou como referência entre os diversos técnicos, é uma outra classificação mais simplificadora, a saber:

- ligeira - 20/40 dB
- moderada - 40/70 dB
- severa - 70/90 dB
- profunda - mais de 90 dB

As consequências mais imediatas decorrentes da deficiência auditiva são a diminuição ou inexistência da capacidade de captação e descodificação das mensagens transmitidas verbalmente, e as alterações ou ausência de produção da fala, as quais se situam no plano da comunicação. Surgem, por vezes, também, perturbações ao nível da marcha e do equilíbrio, nos casos em que o aparelho vestibular se encontra afectado.

Estas alterações, patentes em toda a comunicação e, em geral, visíveis nos modos de relacionamento com o meio são, ainda, evidentes, no desenvolvimento cognitivo e socio-afectivo, geralmente resultantes da falta de estimulação e intervenção precoces, bem como da privação cultural e de espaços de interacção privilegiados.

O tipo, o grau de surdez, a etiologia e a cronologia da afecção são determinantes na extensão e qualidade dessas consequências.

Nos casos de surdez de nascença, ou adquirida em idades muito precoces, e, apesar de o seu aparelho fonador se encontrar intacto e se exercitar nos universais pré-linguísticos, por via da ausência de captação do som, os estímulos sonoros não são percebidos como tal e o uso de uma língua oral fica seriamente comprometido. Quando a surdez é adquirida, sobretudo numa fase pós-aquisição da leitura e da escrita, a produção da fala mantém-se, geralmente, com alterações pouco significativas.

3. A SURDEZ EM DISCUSSÃO

3.1. Surdo-mudo, Deficiente Auditivo ou Surdo?

"Na medicina há a cultura dos médicos, eles consideram que há uma deficiência, um problema dentro do ouvido, há perda de audição, usam a palavra deficiente auditivo. O médico dá uma definição, mas na sociedade os problemas são vividos de maneira diferente. Defendo surdo, deficiente auditivo admito, mas mais nada, porque quando se diz surdo-mudo, eu não conheço surdos-mudos, eu não sei porque é que na cultura dos ouvintes dizem isso, porque eu não conheço surdos-mudos."

Entrevista L3

Ao longo dos tempos, e ao nível do senso comum, o conceito clínico de deficiência auditiva, que abordámos no capítulo anterior, tem tido diferentes representações. Com efeito, circula entre nós, ainda que em contextos muito específicos, o termo "surdo-mudo", enraizado na crença de que estes dois problemas se aliam num só, constituindo uma entidade indissociável. Contudo, esclarecidos alguns aspectos, reconhece-se que a deficiência auditiva, muito embora prive ou condicione o indivíduo do acesso à Língua dos ouvintes que com ele interagem, de modo algum o inibe de desenvolver uma linguagem própria. O aparelho fonador encontrar-se-á, em princípio, intacto. Apenas as condições de estimulação do mesmo estão seriamente comprometidas. A sua Língua natural não poderá ser uma língua oral, o que não é sinónimo de mudez.

"O surdo-mudo é qualquer coisa que surgiu de alguma confusão que foi feita do ponto de vista fisiológico em que se misturam os órgãos fonadores com a capacidade auditiva, o que não tem nada a ver. À medida que a ciência

foi evoluindo, as pessoas deram-se conta que efectivamente o facto de haver um problema de audição não impede de falar, (aliás os métodos oralistas são bem o testemunho disso), e portanto é um termo que eu acho um pouco depreciativo e acho perfeito que eles tentem corrigir esta percepção que as pessoas têm." Entrevista L4

Quanto ao conceito de deficiência auditiva, tal como referimos, parte de uma concepção clínica do problema, influenciada pela terminologia da Organização Mundial de Saúde, sendo uma classificação inegável, mas de carácter médico. É uma definição técnica, que remete essencialmente para a existência de uma deficiência, porquanto assinala um defeito. Daí que grande parte da comunidade surda lide mal com essa nomenclatura, e prefira o termo surdo, que não exclui o sujeito por ser diminuído relativamente aos ouvintes, mas, pelo contrário, agrega, identifica com algo, integra numa cultura própria, apesar de minoritária. A surdez é, assim, assumida como uma cultura.

"Deficiente auditivo não, mas surdo, porque cada vez mais eles devem ser considerados elementos de uma comunidade, elementos cuja aproximação deve ser sempre do ponto de vista cada vez mais educativo e não pelo lado da deficiência, isto é, o problema dos surdos é um problema de comunicação e a comunicação tem a ver com as condições educativas ou de aprendizagem. Da criação, primeiro de tudo da língua, e depois é uma questão da criação de ambientes educativos que permitam o desenvolvimento. Não é propriamente uma questão de foro médico ou terapêutico, é do

foro mais educativo e do foro social, daí que consideramos um aspecto educativo, um aspecto social como as duas coisas mais importantes e a definição de surdo acaba por ser a que eles melhor aceitam." Entrevista L2

"Agora introduzo aqui uma ligeira alteração que é, o surdo com S grande e quando a gente escreve surdo com S grande, é aquela pessoa surda que tem dentro de si uma identidade de surdo, tem uma cultura e que aceita viver de acordo com a cultura própria, não é? Cultura que se traduz na vivência associativa dos surdos, na partilha de uma história que é comum e na partilha de uma língua. Assim, escrever-se-ia com S grande, porque é marca que distingue uma comunidade própria." Entrevista L4

De acordo com estes testemunhos, e, sendo, hoje, a pulverização das culturas um fenómeno que, cada vez mais, se opõe às tentativas de unificação e homogeneização, os surdos, tal como qualquer cidadão, buscam coesão e sentido para a vida, o que encontram no micro-espço que é a sua cultura.

3.2. Evolução Histórico-Social dos Processos de Intervenção educativa.

" Quanto mais acesso vamos tendo a bibliografia mais testemunhos do mesmo tipo se nos deparam, testemunhos que, não sendo científicos, encerram a autenticidade de uma vivência, do sentir na pele a dificuldade de ser surdo numa sociedade que teima em generalizar os seus próprios padrões a todos sem o respeito e a atenção devidos à diferença. E a diferença entre um surdo e um ouvinte reside tão só na ausência ou existência do sentido da audição."

Amaral (1993:27)

Constata-se, pela leitura deste excerto, que as questões da surdez têm vindo a ser encaradas como um problema dos Surdos. Ora, é nossa convicção, que esse problema é de toda uma sociedade, dita democrática, que não satisfaz nem corresponde às necessidades e interesses de uma boa percentagem dos seus cidadãos.

Tal como vimos, a surdez, sobretudo a congénita ou muito precocemente adquirida (pré-lingual), sempre foi estigmatizada. Os "surdos-mudos", como eram então designados, foram, desde a Antiguidade, considerados "estúpidos" e incompetentes para herdar, casar e receber instrução, vendo assim negados os seus direitos fundamentais.

Apesar de haver na literatura referências aos surdos, aos seus problemas de comunicação e ao seu estatuto social, ao nível da intervenção educativa só há conhecimento de que algo se começou fazer a meados do séc. XVI, quando Ponce de Leon (1520-1584) desenvolveu um processo sistematizado de ensino de surdos assente basicamente na

leitura e na escrita sustentada por um alfabeto visual como forma de alcançar a oralidade (Martins, in Melo:1986). Este Espanhol, considerado o primeiro professor de surdos, era monge beneditino e fez o seu trabalho com crianças surdas oriundas da nobreza espanhola.

Segundo a mesma autora, posteriormente, o abade de L'Epeé (1712-1798) criou a primeira instituição pública para deficientes auditivos, baseando o seu trabalho num sistema de gestos que criou, denominados "gestos metódicos", sendo a partir daqui que, inequivocamente, se gera uma corrente metodológica do ensino que tem o gesto como base de acesso ao conhecimento.

Este grande precursor do gestualismo, teve, ainda, o mérito de procurar aprender a linguagem dos surdos, facto impensável, à data, por pessoas com capacidade auditiva. Dos seus estudos concluiu e defendeu que esta não era apenas uma linguagem de gestos, mas um verdadeiro meio de comunicação e de desenvolvimento do pensamento. Embora considerasse importante a aprendizagem da fala, chamou a atenção para a enorme perda de tempo que isso significava, motivo pelo qual criou os "gestos metódicos", numa tentativa de aproximação à sintaxe, morfologia e vocabulário da língua francesa.

O seu método, permitia que os surdos lessem e escrevessem francês, tendo assim acesso a uma instrução. Foi tão bem sucedido que em 1789, 34 anos após a abertura da sua primeira escola de surdos, havia já mais 21 espalhadas pela França e outros países da Europa. Apesar da sua importância,

lembramos outros educadores que defenderam igualmente o uso do gesto, embora de formas diversas:

- Juan Pablo Bonet (1613-?) - alfabeto manual usado precocemente, se possível pela mãe;
- Holder (1616-1698) - alfabeto de duas mãos;
- John wallis (1618-1703) - gestos naturais usados pelos alunos;
- Dalgarno (1628-1687) - alfabeto de duas mãos;
- John Bulwer (1648-?) - linguagem gestual;
- Jacob Rodrigues Pereira (1715-1780) - alfabeto manual de uma mão como suporte do ensino da fala.

Este último, de origem portuguesa, e ao qual nos voltaremos a referir, trabalhou em França, durante alguns anos, desenvolvendo técnicas de treino auditivo para os alunos que tinham resíduos auditivos e aplicou exercícios adequados ao treino da vista e do tacto. Através destas técnicas, treinava a distinção das vibrações como forma de percepção das diferentes sílabas.

Por sua vez, como refere Matos (1994), as escolas alemãs do séc. XIX defendiam a utilização exclusiva da língua oral para o acesso ao conhecimento, alegando que a utilização do gesto conduzia a minorias segregadas de surdos, sendo que o método oral puro constituía a única forma possível de integração do surdo na sociedade.

Esta posição, defendida em 1880 no congresso Internacional de Educadores de Surdos, realizado em Milão,

foi apoiada quase unanimemente pelos países presentes, entre os quais Portugal. Foram excepção os EUA, que demarcaram a sua posição através da intervenção de Gallaudet, e que, adoptando o método francês vão dar assim abertura à maior corrente gestualista existente.

Nesse decisivo congresso venceram os defensores da metodologia oralista para o surdo. Considerava-se então que o uso simultâneo da fala e dos gestos tinha o inconveniente de prejudicar a fala, a leitura, a leitura labial e a expressão de ideias e por tudo isto deveria então utilizar-se o método oral puro, banindo qualquer tipo de gesto.

Esta posição extremada inscreve-se num movimento geral característico dos ideais da época vitoriana, inspirado nas políticas de opressão e intolerância para com os costumes das minorias, as quais não se compadeceram com os bons resultados quer a nível de articulação da fala, quer a nível geral, obtidos nas escolas onde se usava simultaneamente a "linguagem de sinais" e a fala.

Estas escolas foram apelidadas de "antiquados asilos de linguagem de sinais" e exigida a sua substituição por escolas oralistas. O maior defensor da reforma foi Graham Bell, cuja autoridade e prestígio internacional convenceram os participantes. Os professores surdos foram excluídos da votação, e o uso dos sinais nas escolas foi oficialmente proibido. Os surdos passaram a ser ensinados exclusivamente por professores ouvintes, e obrigados a estar nas aulas com as mãos colocadas atrás das costas.

Ao Congresso de Milão seguiu-se um longo isolamento da Alemanha, da França, da Espanha e de Portugal, países que mantiveram exclusivamente os princípios do oralismo puro, relativamente a outros países mais permissivos, nomeadamente a Suécia, a França e os E.U.A.

Este longo isolamento foi quebrado pelo Congresso Internacional sobre o Moderno Tratamento Educativo de Surdez, que se realizou em Manchester em 1958. Surgiu aqui, como alternativa o método Materno-Reflexivo de Van Uden, posteriormente adoptado em vários países e ao qual nos referiremos adiante.

Em Portugal foi necessário aguardar pelos anos 70 para se porcessar essa quebra do isolamento e a renovação do método oral, por meio quer do método de Van Uden quer do método Verbo-tonal de Guberina, do qual também daremos nota.

Na década de 60 as linguagens gestuais começam a ser submetidas a uma análise sistemática por vários investigadores, dos quais se salientam William Stokoe, autor, em 1960, do primeiro trabalho, a defender a LG (Língua Gestual) como uma Língua, "Sign language structure" e Tervoort. Bellugi e Klima, na década de 70, foram seguidores dos primeiros. Concluíram estes que as linguagens gestuais são linguagens independentes, que nem são versões da linguagem oral nem imitações pobres dela.

Garretson, professor de surdos, foi um dos grandes defensores da sua utilização. Em 1963, na Suécia, no Congresso de Estocolmo, levantou o problema da língua própria dos surdos interrogando-se sobre que direito haveria

de "obrigar" estes ao uso de uma linguagem oral, desprezando a sua própria Língua.

Por sua vez, os trabalhos de Bellugi e Klima tendo desenvolvido, também, esta corrente, contribuíram decisivamente para que a linguagem gestual fosse, efectivamente reconhecida como uma Língua, com a sua própria fonologia, sintaxe e semântica, com variações dialectais, sócio-profissionais e culturais.

Nos EUA, Gallaudet criou uma Universidade onde, ainda hoje, o ensino é ministrado em LG, existindo actualmente instituições idênticas em Moscovo e Estocolmo. Nos EUA a LG é hoje considerada a 3ª língua estrangeira ensinada nos liceus de crianças ouvintes. Indo algo mais longe, foi criada uma metodologia de ensino bilingue em que a LG é considerada como língua materna e a língua dos ouvintes como língua segunda. Nesta linha podemos citar a escola francesa de Bouvet e Borele-Maisonny e experiências similares realizadas na Suécia e na Dinamarca.

Quase decorrido um século do Congresso de Milão teve lugar o VII Congresso da Federação Mundial de Surdos de 31 de Julho a 8 de Agosto de 1975 em Washington, no qual se defendeu e afirmou a superioridade do uso da comunicação total, dizendo os seus defensores tratar-se de uma filosofia, e não de um método, cuja ideia é a de utilizar qualquer meio, incluindo a Língua Gestual, que transmita vocabulário, linguagem, conceitos e ideias entre as crianças surdas, famílias, professores e colegas.

II - OS SURDOS EM PORTUGAL - EDUCAÇÃO, CULTURA E FORMAÇÃO

1. OS SURDOS EM PORTUGAL

1.1. A Educação de Surdos

"Vamos manter o status quo, fechar os olhos perante o que se passa à nossa volta e continuar a ignorar o que os surdos nos relatam sobre a sua própria educação e sobre aquilo que propõem para as gerações futuras?"

Amaral (1993:27)

Estima-se que, no nosso país, datem do século XVI as primeiras tentativas de ensino de "surdos-mudos". Apesar desse começo, Portugal, de um modo efectivo, só muito mais tarde se preocupou com a prestação de cuidados educativos a crianças e jovens deficientes, contrariamente a outros casos, nomeadamente a França. Neste país, tal como mencionámos atrás, deve-se a um judeu de origem portuguesa, Jacob Rodrigues Pereira um dos mais decisivos contributos setecentistas neste âmbito.

No entanto, entre nós, apenas por volta de 1822 se começa a colocar o problema da educação de crianças deficientes no plano da política educativa, tendo havido, nesse ano, duas representações dirigidas às Cortes da Nação Portuguesa nas quais se solicitava a criação de cadeiras oficiais de instrução de crianças "surdas-mudas" e que o respectivo provimento fosse precedido de concurso.

A falta de estruturas pedagógicas nacionais conduziu ao recrutamento de um especialista estrangeiro, no

que podemos apelidar de primeiro exemplo de "cooperação luso-sueca" no sector da educação.

Criado em 1823, O Instituto dos Surdos-Mudos e Cegos de Lisboa foi a primeira instituição oficial portuguesa de "ensino especial". Na base do seu lançamento, pensa-se terem intervindo figuras políticas moderadas no quadro complexo da contra-revolução. Contudo, não é muito clara a atribuição de responsabilidades desta iniciativa, uma vez que se julga que o Instituto se deverá ao contexto sócio-político criado pela revolução de 1820, muito embora tenha sido o Governo das Cortes a formalizar e apadrinhar o convite.

O sueco Per Aron Borg foi, então, convidado para montar uma instituição equivalente à existente em Estocolmo. Este, tendo começado com oito alunos de cada sexo, introduziu o alfabeto manual e alguns gestos usados na Suécia, (daí as semelhanças ainda actuais entre o alfabeto manual português e o sueco), sendo seu objectivo que os primeiros surdos passassem a formadores, o que veio a verificar-se. No entanto, é de notar que o primeiro curso de especialização de professores ouvintes, naquela área, apenas teve lugar cerca de 125 anos depois, ou seja, nos anos 40 do nosso século.

Borg defendia a ideia da educabilidade das crianças deficientes, e considerava que os surdos poderiam penetrar nos mesmos espaços abstractos que os ouvintes. Esse facto explica a evolução dos objectivos do ensino e do próprio corpo docente do Instituto, uma vez que nele foram

introduzidas sucessivas alterações curriculares, tendo esta avançado, em paridade para os dois sexos, na direcção de uma escola secundária.

Contudo, o advento do Miguelismo trouxe os primeiros sobressaltos e com eles a fase terminal deste tipo de instituições, tendo, estas, acabado por encerrar ou passar à dependência da Casa Pia. Deste modo, a estruturação de um sector de ensino especial, dotado de autonomia e de orientação própria, cede lugar a formas de ensino de deficientes dominadas pela perspectiva assistencial, questão que já foi focada, e que retomaremos adiante.

Segundo Matos (1994), após esta primeira fase, segue-se-lhe uma outra, posterior ao congresso de Milão, caracterizada pela adesão ao método oral puro, que se mantém até aos anos 70, e durante a qual foram criados outros institutos que seguiam o modelo dos então pertencentes à Casa Pia. Este Método Tradicional, assim designado, era geralmente aplicado em regime de internato, em instituições segregadoras, nas quais se exploravam os resíduos auditivos através do uso de próteses, e se desenvolviam o treino da fala, o treino auditivo, a leitura labial, o ritmo e o movimento promovendo a "desmutização" com vista à integração no mundo dos ouvintes.

Nos anos 70, refere a mesma autora, dá-se a renovação dos métodos oralistas puros através da introdução quer do Método Materno Reflexivo de Vann Uden e a sua aplicação pelas Equipas de Ensino especial que entretanto tinham sido criadas pelo Ministério da Educação, quer do

Método Verbo-tonal ou Suvag, de Guberina, este aplicado pelas recém-formadas Associações de Pais para a Educação de Crianças Deficientes Auditivas (APECDA's) e posteriormente pelo Instituto Jacob Rodrigues Pereira e por outras instituições.

O primeiro, assenta na conversação como processo central de todas as aquisições, seguindo os passos que a mãe utiliza com o bebé ouvinte. Prevê a utilização de registos escritos num diário auxiliar de memória, e fomenta a leitura e escrita precoces, bem como a detecção das regras gramaticais a partir desta. Treinam-se, ainda, a percepção sonora, a leitura labial e a fala.

O Método Verbo-tonal parte da noção de campo de frequência optimal. Através do uso de aparelhagem sofisticada (Suvag) são determinadas as faixas em que a criança melhor percebe a fala, quer por via auditiva, quer via óssea ou corporal. Ela passa, então, a ser trabalhada com base nisso, utilizando os diversos aparelhos, por forma a amplificar o som de acordo com os campos optimais da criança. Esse trabalho subdivide-se em áreas de Ritmo Corporal, Ritmo Musical, Individual e Conjuntos.

Além desta renovação dos métodos oralistas, e conforme foi já referido, percebe-se, na década de 70 toda uma agitação no sentido de recuperar e dignificar a postura gestualista, patente em estudos e publicações de diversos autores

Inicialmente esta ideia não teve impacto no nosso país, mas com o estabelecimento da cooperação luso-sueca e a

vinda de técnicos suecos a Portugal, na década de 70, em programas de cooperação, a ideia foi-se instalando e, em 1980, surgiu um livro determinante, abordando a linguagem gestual - *Mãos que Falam*, de Isabel Prata - que causou grande agitação, sobretudo ao nível dos professores. Na sequência disso surgiu, então, no nosso país, na zona Norte, o primeiro projecto de formação de professores em Língua Gestual.

A partir daqui verifica-se uma abertura quanto à utilização de métodos de comunicação total na educação dos surdos. Estes aliam técnicas dos métodos oralistas, para viabilizar a integração dos surdos no mundo dos ouvintes, a toda uma panóplia de estratégias como a dramatização, o *cued speech* (conjunto de gestos que constituem o suporte visual para a leitura labial), o *finger spelling* (ou dactilologia, que consiste em soletrar a palavra escrita através do alfabeto manual), o *makaton* (modo de comunicação que utiliza o gesto codificado), a expressão plástica e, inclusivamente, a Língua Gestual, por forma ao estabelecimento de uma comunicação maximizadora de potencialidades e conducente a um desenvolvimento total e harmonioso.

A aplicação dos métodos oralistas pressupunha, como condição do seu sucesso, que o diagnóstico e a intervenção tivessem lugar o mais precocemente possível, o que implicava uma relação muito estreita e privilegiada entre a família e as restantes instâncias de intervenção, a qual não se tem vindo a verificar. A aquisição da linguagem oral por parte das crianças surdas, segundo estes métodos,

não tem tido o sucesso preconizado, e as suas aprendizagens, sobretudo as académicas, distanciam-se muito das das crianças ouvintes. Acerca deste assunto, o Instituto Jacob Rodrigues Pereira, em Lisboa, decidiu fazer um estudo acurado sobre a competência linguística dos seus alunos, tendo concluído que a análise dos resultados era, no mínimo, alarmante. Na sua maioria a situação era quase de analfabetismo, com uma compreensão oral de tal forma reduzida que apenas permitia um diálogo tipo telegráfico. Para um melhor aprofundamento ver Amaral (1995:pp 26-29).

Estas conclusões levaram a uma grande reflexão dos profissionais desta Instituição sobre as metodologias, e a uma inflexão no sentido de alterar as mesmas com base em novos pressupostos, tendo por base proporcionar à criança surda uma educação bilingue.

Mas, não é apenas esta Instituição que questiona a sua metodologia. Este movimento é hoje uma realidade a nível do país.

As Equipas de Educação Especial, por sua vez, têm vindo a alterar as suas formas de atendimento às crianças surdas, quer por determinações ao nível legislativo, quer por aplicação de projectos locais diferentes. Sobretudo na zona norte do país, difundiram-se os modelos de pequenos núcleos, Núcleos de Apoio a Crianças Deficientes Auditivas, sobre os quais nos iremos deter noutro capítulo, e que, de um modo geral, preconizavam a integração da criança surda numa turma de ouvintes, proporcionando-lhe, contudo apoios,

quer com os professores da turma, quer com professores especializados.

Presentemente, esses núcleos, actuais Unidades de Intervenção Especializada para Alunos com Deficiência Auditiva, sofreram, em termos legislativos, alterações significativas, conforme teremos oportunidade de aprofundar, tendo por base uma filosofia de reconhecimento da Língua Gestual.

No nosso país, muito embora na comunidade ouvinte haja fervorosos adeptos do gestualismo, e a aceitação dos seus pressupostos esteja, como demos nota, numa fase francamente favorável, a sua expansão tem estado seriamente comprometida, quer pelo atraso verificado relativamente à sua difusão, quer pela escassez de intérpretes e monitores surdos, linguístas, profissionais da educação e de serviços de acompanhamento, entre outros, que dominem a LG portuguesa. Um outro factor que também tem sido determinante é o facto de as crianças surdas nascerem, na sua grande maioria, no seio de famílias de ouvintes, o que leva a que a sua educação seja perspectivada de acordo com os princípios dos ouvintes e não segundo a cultura da comunidade surda.

1.2. Língua e Cultura

"Os diversos comportamentos culturais e principalmente a linguagem revelam até que ponto um indivíduo pertence, ou não a uma minoria linguística. Cada um dos grupos desfavorecidos tem as suas próprias características e aspectos, que são comuns a outros grupos do mesmo tipo."

Lane (1992:34-35)

Mas afinal o que é uma Língua? Porque será o reconhecimento da Língua Gestual, como tal, uma questão tão polémica e central? Porque será esta uma área tão cara, sempre que falamos de Educação, Formação Profissional ou, de um modo geral, de Integração dos Surdos na sociedade?

Estes e outros conceitos iremos abordar de seguida, pois, efectivamente, língua, linguagem e escrita, são capitais sociais e constituem representações arbitrárias da realidade, distintas e específicas, de grupos culturalmente diversificados, que importa discutir.

Slama-Casacu (citada por Cunha e Cintra, 1995:1), define LINGUAGEM como "um conjunto complexo de processos -resultado de uma certa actividade psíquica profundamente determinada pela vida social- que torna possível a aquisição e o emprego concreto de uma LÍNGUA qualquer.

Segundo Cunha e Cintra (1995:1), o termo linguagem é também utilizado para designar qualquer sistema de sinais capaz de servir de meio de comunicação entre os indivíduos, portanto, desde que se atribua um valor convencional a determinado sinal, estamos na presença de uma linguagem.

Vejamos, agora, o que se entende por LÍNGUA: esta "é um sistema gramatical pertencente a um grupo de indivíduos. Expressão da consciência de uma colectividade, a LÍNGUA é o meio por que ela concebe o mundo que a cerca e sobre ele age. Utilização social da faculdade da linguagem, criação da sociedade, não pode ser imutável; ao contrário, tem de viver em perpétua evolução, paralela à do organismo social que a criou." ao que se acrescenta que o "DISCURSO é a língua no acto, na execução individual" Cunha e Cintra (1995:1).

No entanto, defendem os autores supra-citados, esta distinção assenta num certo artificialismo, uma vez que as três denominações se encontram intrincadas no mundo complexo da comunicação humana.

No que refere às relações entre língua e sociedade, as quais têm vindo a ser objecto de estudo no âmbito da sociolinguística, só recentemente se admite "a concepção de língua como instrumento de comunicação social, maleável e diversificado em todos os seus aspectos, meio de expressão de indivíduos que vivem em sociedades também diversificadas social, cultural e geograficamente. Neste sentido, uma língua histórica não é um sistema linguístico unitário, mas um conjunto de sistemas linguísticos, isto é, um diassistema, no qual se inter-relacionam diversos sistemas e sub-sistemas" (Cunha e Cintra, 1995:3). Em Portugal, tal como em outros países, co-existem algumas variantes no seio da Língua Gestual Portuguesa.

Assim, a partir desta nova concepção de língua como diassistema, tornou-se possível o esclarecimento de numerosos casos de polimorfismo e de pluralidade de normas, bem como toda uma série de inter-relações dos factores geográficos, históricos, sociais, e psicológicos que actuam no complexo sistema que é uma língua. São estes novos de situações que determinam e orientam a deriva de uma língua.

A Língua padrão, por exemplo, embora seja uma entre muitas variedades de um idioma, é sempre mais prestigiosa, porque actua como modelo, como norma, como ideal linguístico de uma comunidade. Do valor normativo decorre a sua função coercitiva sobre as outras variedades, com o que se torna uma ponderável força contrária à variação.

Numa língua existe, pois, ao lado da força centrífuga da inovação, a força centrípeta da conservação, que, contra-regrando a primeira, garante a superior unidade de um idioma..." (Cunha e Cintra, 1995:4).

Por outro lado, "é aceite pelos linguístas que nenhuma língua ou dialecto é inerentemente superior ou inferior a outra e que todas as línguas e dialectos se adaptam às necessidades da comunidade que servem. A noção de que um dialecto é, digamos, esteticamente mais agradável que outro é uma noção aprendida através da cultura, que reflecte geralmente o prestígio social dos que falam e não propriedades inerentes ao próprio dialecto. "O prestígio social dos grupos que falam este ou aquele dialecto "pegasse", por assim dizer, à sua linguagem." (Stubbs, 1987:42).

Deste modo, e extrapolando para o caso da surdez, e do uso pela comunidade surda de uma língua gestual, constatamos que a desvalorização a que frequentemente essa situação se encontra sujeita, é determinada por questões de prestígio e supremacia cultural das línguas orais, tendo por base uma herança cultural que, tradicionalmente, menospreza as sub-culturas, as suas línguas, dialectos, ou falares próprios. Perante isto, é imperioso que as línguas ou dialectos das sub-culturas possam ser encaradas, aceites e estudadas, não como línguas menores, mas como parte integrante da cultura de uma dada comunidade.

"Quando se utiliza a expressão "língua gestual", está a referir-se a língua materna/natural de uma comunidade de surdos: uma língua de produção manuo-motora e recepção visual, com vocabulário e organização próprios, que não deriva das línguas orais, nem pode ser considerada como sua representação, utilizada não apenas pelos surdos de cada comunidade, mas, também, pelos ouvintes - seus parentes próximos, intérpretes, alguns professores e outros." (Amaral, Coutinho e Martins, 1994:37).

Importa aqui, também reconhecer e defender que todos teremos capacidades linguísticas para desenvolver o uso de uma língua materna, e que, dentro desta, toda a gente assume uma postura multidialectal e multiestilística. Nesta medida, o primeiro direito da comunidade surda é ver reconhecida a Língua Gestual enquanto sua língua materna/natural, e ser considerada a aprendizagem de uma língua oral como uma situação particular de bilinguismo. O

que surge neste caso é um relacionamento sociolinguístico complexo, no qual a desvantagem educacional e relacional pode ser o resultado do desconhecimento ou da intolerância quanto às diferenças culturais ou linguísticas. Stubbs (1987) considera, neste caso, a existência de um "colapso linguístico" entre a escola e os alunos.

Com efeito, segundo o mesmo autor, uma descoberta fundamental dos sociolinguístas é que o contexto social é a mais forte determinante do comportamento verbal.

Nesse âmbito, Bernstein, também focalizou o seu trabalho, mais especificamente na pesquisa em torno do processo de transmissão cultural segundo dois vectores determinantes: o da família e o da escola.

Este autor deteve-se na compreensão dos modos pelos quais se processam as desigualdades através das relações de classe, tentando compreender os controlos sociais básicos sobre a forma e o conteúdo das ordens simbólicas transmitidas quer na família quer na escola. Pensamos que a sua referência neste contexto pode ajudar a esclarecer o modo como a cultura surda, por via do seu património linguístico, tende a ser uma sub-cultura marginalizada.

Na criança ouvinte, a contextualização primária, que acontece no seio familiar e a prepara para a comunicação adequada a esse grupo restrito, é obviamente condicionada por contextos determinados e por uma estrutura própria, inerentes a uma dada classe social - a de pertença. No entanto, este processo, na criança surda, é extremamente

complexo, uma vez que o problema da comunicação, ao nível da família, se situa num plano que se encontra bloqueado, ou dificultado, por um lado pela condição de surdez, por outro pela impreparação da família para estabelecer a comunicação.

Se, na família nos deparamos com tal situação, no que refere à escola, podemos, então, considerar que a criança surda se encontra duplamente estigmatizada.

Com efeito, por seu lado, a educação formal escolar vai proceder a uma descontextualização relativamente aos modos de comunicação estabelecidos na família. Esta descontextualização é tendente a eliminar e desvalorizar, ou a reformular para reintroduzir novos elementos, e esta será tanto mais violenta quanto mais distanciada estiver a criança relativamente à nova recontextualização pretendida.

Bourdieu e Passeron (1970), teóricos da reprodução cultural, chamam a atenção para o conceito de violência simbólica. Esta traduzir-se-á na imposição de uma só visão da realidade e do óbvio, na apresentação de apenas um menu, uma proposta educativa, impondo arbitrariamente como legítimo um arbítrio cultural.

A contextualização secundária, far-se-á de acordo com os princípios de uma cultura arbitrariamente dominante coincidente ou não com a da classe de pertença. Mas, passemos a analisar mais alguns detalhes:

Convém registar que Bernsteien (apud Domingos et al., 1986) considera que qualquer língua abarca um número significativo de modos de falar e formas linguísticas ou códigos que são, a seu ver, uma função das próprias relações

sociais. Um código constituirá um princípio regulador tacitamente adquirido que selecciona e integra significados relevantes, formas da sua realização e contextos evocadores. Na passagem do nível de microanálise (interaccional) para o de macroanálise (institucional) verifica-se que os significados dão lugar a práticas organizacionais, isto é, o código refere-se não apenas ao princípio regulador que selecciona e integra significados, mas também às formas específicas de interacção em que esses mesmos significados são transmitidos e ainda às suas formas de realização. O código, é então um sistema tácito de regras, que exerce controle sobre as opções semânticas e linguísticas de quem fala, nas mais diversas situações, sendo que ele próprio está regulado pelas relações sociais, ou seja, pela pertença de classe.

Os códigos não terão uma relação com a competência linguística, mas relacionam-se com o uso, a realização, a execução linguística em si mesma. Com efeito, à partida todas as crianças terão competência cognitiva, a realização dessa competência básica que todos compartilham é que varia segundo a classe social (Bernstein, 1970). Deste modo, a estrutura dos tecidos sociais condiciona formas e códigos linguísticos, transmitindo uma determinada cultura e não outra e assim inscrevendo uns comportamentos e não outros.

A criança que aprende a falar não aprende apenas um sistema de regras linguísticas, tem também acesso a um saber específico e está a modelar a sua atitude face ao mundo. As origens sociais dos códigos sociolinguísticos

estão, portanto, muito ligadas à forma de relação social que regula as opções dos falantes, de forma a que diferentes usos de relação social podem conceber sistemas de fala ou códigos linguísticos diversificados.

Nesta perspectiva, quando uma criança aprende a falar, isto é, quando apreende os códigos reguladores da sua actividade verbal, o que realmente acontece é que está a adquirir as características da estrutura social em que se insere, de tal modo que, por intermédio desse processo linguístico, ela se identifica com essa estrutura social. Subjacentes a um determinado código linguístico estão, assim, comportamentos, atitudes, papéis sociais.

Os códigos sóciolinguísticos são, assim, controlos culturais através dos quais se manifestam diversos graus de competência comunicativa, no sentido do domínio da capacidade de explicar verbalmente aspectos subjectivos ou complexos, controlos esses que se manifestam em função de uma íntima ligação à realização de uma dada estrutura social e não em consequência de capacidades intrínsecas dos indivíduos.

Poderá dizer-se que se verificam certas descontinuidades entre os sistemas simbólicos da escola e aqueles através dos quais a criança ouvinte da classe média foi socializada na família. Para uma criança de um meio sócio-cultural desfavorecido essas descontinuidades serão muitas mais. No caso da criança surda essas diferenças são profundamente marcantes, e regista-se mesmo um hiato entre os sistemas simbólicos escolar e familiar, sendo que o

próprio núcleo familiar, tal como referimos, sofre de um sistema comunicacional "perturbado".

"O uso de um código elaborado ou uma orientação para o seu uso dependerá não das características psicológicas de um falante, mas do acesso a posições sociais especializadas, em virtude das quais um tipo particular de modelo de linguagem é tornado disponível." referem Domingos et al. (1986:49).

Este, quanto a nós, constitui o problema central da surdez. O modelo de linguagem tornado disponível ao surdo, precocemente, terá que ser visual, para que ele possa ser um falante gestuante.

Curiosamente, também Labov chama a atenção para situação idêntica, contestando o modelo de patologia social da linguagem e da inteligência o qual "parte das inegáveis diferenças de linguagem e de cultura entre diferentes grupos sociais (...) Interpreta, pois, falsamente meras diferenças (...) ao interpretar erradamente diferenças como défices.", (apud Stubbs, 1987:92). Labov luta, pois, contra um determinismo prévio acerca das minorias.

Stubbs (1987:166), refere-se à existência de barreiras sociolinguísticas entre as escolas e os alunos que têm por base as atitudes dos professores para com a linguagem das crianças, nomeadamente para com os dialectos não-padronizados, ou para o que constitui o uso não-normativo da língua. Grupos culturais específicos, como sejam a comunidade surda, encontram-se fortemente estigmatizados por este tipo de atitudes.

Com efeito, a língua, enquanto elemento de uma cultura, é um espaço de integração dos elementos que compõem uma comunidade, reforçando a sua identidade cultural. No entanto, pode, também, tornar-se num espaço de exclusão social, na medida em que se verifica um efeito de impermeabilização relativamente a outras culturas. No caso dos surdos, a não participação dos valores e das representações sociais dominantes, imposta por um mundo que não os reconhece e os rejeita, conduz à exclusão de um determinado universo simbólico, e ao afastamento ao nível das transacções sociais.

A demarcação a esse nível determina a hétéro e a auto-exclusão, sendo que elas se relacionam circularmente.

Segundo Fernandes e Carvalho (1997), é nas relações interindividuais que os actores reagem em função dos seus próprios sentimentos e dos que supõem existir nos outros, e que são determinados o tipo de aproximação e a conduta a seguir.

Daí resulta o levantamento de barreiras dos indivíduos cultural e socialmente excluídos contra aquilo que mais os afasta, bem como a elaboração de sistemas que racionalizam essas barreiras. Constrói-se, também, um conjunto de estratégias para superar as imagens negativas face à desvalorização de que são alvo, e face às contradições impostas pela distância entre aquilo que o surdo vê em si mesmo e aquilo que os outros veem nele. Assim, para o surdo, a cultura da comunidade surda funciona

como um sistema de valores que transmite uma identidade positiva e valorizada.

É do mesmo modo que Lane nos chama a atenção para tal facto: "Se respeitarmos os direitos dos cidadãos de outras culturas, incluindo aqueles que fazem parte do nosso país, a terem as suas normas regulamentares, as quais podem ser diferentes das nossas, então também devemos reconhecer que a surdez da qual eu falo não é uma enfermidade, mas apenas outro modo de estar e de ser." (1992: 35).

1.3. A Língua Gestual Portuguesa e a Voz dos Surdos

"Também me espantei ao descobrir uma linguagem completamente visual, Sinal, uma linguagem diferente no modo da minha, a Fala. É muito fácil assumir a própria linguagem como uma coisa certa e corriqueira...e talvez seja necessário encontrar outra linguagem, melhor dizendo, outro modo de linguagem, para voltar a ficar maravilhado, ser outra vez impelido ao espanto."

Sacks (1989:9)

A Associação Portuguesa de Surdos tem vindo a defender, nomeadamente através de pequenas publicações de divulgação (ver anexos), que as pessoas que nasceram surdas têm a LG (Língua Gestual) como língua mãe e aprendem o português como uma segunda língua, por isso constituem um grupo linguístico separado com a sua própria língua e cultura.

Actualmente este entendimento da LG enquanto língua materna do surdo tem colocado algumas questões no seio da própria comunidade surda, surgindo opiniões interessantes, das quais destacaremos algumas, ainda neste ponto.

Por ora, debrucemo-nos um pouco mais sobre o reconhecimento da LGP (Língua Gestual Portuguesa). Bettencourt e Catarino (1994) sugerem que, de um modo geral, ao longo dos tempos, e por todos os cantos do mundo, as línguas gestuais foram desvalorizadas, e tidas como uma linguagem deficiente, um código inferior. No entanto, as investigações levadas a cabo, "em vários países da Europa e América, incluindo Portugal, permitiram concluir que a Língua Gestual de qualquer país é a Língua materna da criança surda." idem (1994:49).

À semelhança de qualquer língua oral, a LGP possui, segundo os mesmos autores, uma **fonética** (em lugar de articular sons, articula gestos), uma **fonologia** (em lugar de fonemas, que diferenciam a forma sonora, tem dispositivos visuais para diferenciar a forma visual das palavras), um **léxico**, uma **sintaxe** (regras próprias para a construção de frases), uma **semântica** (efeitos regulares de significado das palavras e frases) e uma **pragmática** (modos de utilização da língua adequados à expressão individual e à comunicação entre as pessoas).

Por se tratar de uma língua visual, estas componentes manifestam-se num espaço tridimensional, configurado pelos movimentos das mãos, corpo e expressões

faciais, permitindo, através da sua localização e orientação, descrever tudo quanto se deseje, e exprimir sentimentos e pensamentos concretos ou abstractos. Enfim, ela possui de comum com as outras línguas, uma gramática própria, uma comunidade de falantes nativos (gestuantes) e uma cultura.

Amaral, Coutinho e Martins (1994), defendendo a legitimidade do uso da expressão Língua Gestual Portuguesa, apontam, por sua vez, algumas características que a LGP partilha com as outras línguas, a saber:

- a)predominância de símbolos arbitrários;
- b)ser um sistema linguístico;
- c)ser partilhada por uma comunidade de gestuantes nativos;
- d)possuir propriedades como a criatividade, a recursividade, e aspectos contrastivos;
- e)ser um sistema em constante evolução e renovação;
- f)ter um modo natural de aquisição;
- g)abarcas diferentes funções da linguagem (referencial, emotiva, conotativa, fática, metalinguística e poética).

A LG, apesar de ser uma língua visual, é uma língua viva, e como tal é uma língua independente que continuamente evolui e se altera. Como uma minoria linguística e cultural, a maior minoria do nosso país, os surdos necessitam dos seus próprios media e programas de televisão que proporcionem informação geral e cultural na

sua própria língua. Com efeito, estima-se que existam no nosso país, (segundo informações da APS), cerca de duzentas mil pessoas afectadas por problemas de surdez, das quais quinze mil serão surdos profundos.

Esta associação chama ,ainda, a atenção para, o facto de, sendo o português a primeira língua "estrangeira" do surdo, e sendo quase impossível falar uma língua que não se consegue ouvir, apenas um número reduzido de surdos falar o português, apesar da maioria ser capaz de o ler e escrever. A utilização da LG em ambientes educacionais e sociais permitiria, pois, às pessoas surdas viverem as suas vidas em pleno, tal como qualquer outra pessoa.

Segundo esta associação, centralizando a atenção nas capacidades da criança em aprender LG, estaríamos a fortalecer a imagem positiva dela sobre si própria e das suas capacidades. Pelo contrário, se se centralizar a atenção no que se considera ser a deficiência da criança, a deficiência auditiva, apenas se consegue criar nesta uma auto-concepção negativa. A surdez é defendida por estes, como um modo de vida com uma cultura e língua fortes, e não como uma doença que se deve tentar erradicar a todo o custo.

Dois dos autores já referenciados, Bettencourt e Catarino, consideram que o desenvolvimento da criança surda começa na visão, e não na audição, e que a educação e o ensino desta devem começar pela sua língua "materna", prosseguindo com a escrita, e só depois com a língua oral, numa perspectiva de educação bilingue/ multicultural. Sustentam a sua posição na crença de que assim o surdo será

um "falante nativo bilingue", detentor de um bom desenvolvimento, e referem: "A provar-lhes o que afirmamos, estão os filhos surdos de pais surdos, falantes nativos da Língua Gestual, do seu país, cujo desenvolvimento dos filhos ultrapassam em muito os filhos surdos de pais ouvintes que optaram pelo oralismo puro e simples." Bettencourt e Catarino (1994:53)

Ressaltamos aqui a questão da língua "materna". Com efeito, se é indiscutível que a LG seja a língua natural do surdo, aquela que ele desenvolve naturalmente em contacto com outros surdos, e a que ele usa preferencialmente como modo de comunicação, será que ela se pode considerar como língua materna de um surdo se os seus pais, ouvintes, insistiram numa educação oralista?

Evidentemente que esta questão não é pacífica, tanto mais que, mesmo que o desejem, muito poucos serão os pais que estão à altura de comunicar precocemente com o seu filho em LG. Então, em rigor só terão por Língua Materna uma Língua Gestual, os surdos ou ouvintes filhos de pais surdos. Pelo que se constata, propomos, por nos parecer menos polémico, que o reconhecimento social e a protecção legal da LGP sejam vistos no entendimento desta como a língua nativa da comunidade surda portuguesa, como a sua língua materno/natural.

O reconhecimento da LG, de resto, como vimos anteriormente, já consignado na legislação, para que se viabilize na prática, passa pela satisfação de uma série de

condições e necessidades. Nessa medida, Bettencourt e Catarino (1994:54 e 55) salientam que:

- Os **Monitores de LGP** são fundamentais para a formação de pais, professores, intérpretes e técnicos que trabalham com a comunidade surda. Estes deverão ser pessoas surdas para quem a LGP é a sua língua "Materna" e que têm domínio da Língua Portuguesa, em especial escrita, para além disso, devem receber formação específica. Tendo terminado a sua formação, com diplomas do ensino superior, o primeiro grupo de Monitores de LGP (ao todo 6), em Julho de 1993, como resultado da colaboração entre a APS (Associação Portuguesa de Surdos), a Escola Superior de Educação de Setúbal, e a Universidade de Bristol, no Reino Unido;

- Os **Intérpretes de LGP**, constituem outro elo importante neste processo. Eles são pessoas ouvintes que servem de mediadores entre a comunidade surda e a comunidade ouvinte. Além do Português, têm de dominar a LGP (pelo que muitos são ouvintes filhos de pais surdos), e deverão, ainda dominar uma língua estrangeira, preferencialmente o Inglês, e a Língua Gestual Internacional (que é uma espécie de Esperanto), por forma a poderem exercer as suas funções sem restrições. Na sua formação uma outra componente fundamental, é o conhecimento da Comunidade Surda como minoria Linguística e Cultural, o que lhes vai permitir servirem de mediadores em instituições públicas como, nos Tribunais, na Polícia, no Hospital, no Emprego, na Repartição Pública, na Escola, na Universidade, etc. A primeira formação credenciada destes registou-se, tal como a

dos Monitores, graças ao Programa Horizon e ao apoio do I.E.F.P. (Instituto do Emprego e da Formação Profissional);

• A **Investigação Linguística da LGP**, que em Portugal se iniciou no final dos anos 70, e que tem avançado quase por iniciativas isoladas, é outra área de capital importância, uma vez que é basilar na formação de Monitores e Intérpretes, e no ensino da LGP em geral.

O preenchimento deste tipo de condições virá alterar de modo radical a integração do surdo na sociedade. Por ora, no nosso país, é evidente que a incapacidade dos adultos surdos para ouvirem e comunicarem limita as suas possibilidades de escolha profissional, mas, nos países em que existe uma larga tradição de educação para crianças surdas, e de formação profissional baseadas nestes pressupostos, a taxa de desemprego da população surda parece ser idêntica à da população ouvinte.

Dado que começam agora a dar-se os primeiros passos neste âmbito, em Portugal, a grande maioria dos adultos surdos não beneficiou de qualquer tipo de apoios ao nível da LG, o que, obviamente os condicionou fortemente em termos de acessos.

Na realidade, estes têm efectivamente dificuldades em encontrar emprego e problemas de comunicação com os empregadores quando se candidatam a um posto de trabalho. Escasseiam as instituições de orientação e formação profissional para este grupo, e o seu ingresso no regime comum de formação profissional está extremamente dificultado, uma vez que os problemas específicos de

comunicação entre ouvintes e surdos, bem como a LG, não são dominados pelo pessoal dos serviços de encaminhamento, não está garantida a existência de intérpretes, nem esses percursos prevêem a constituição de pequenos núcleos de surdos, por forma a evitar o seu isolamento linguístico. Para além disto, por parte da população em geral, e das entidades empregadoras, não se verifica uma consciencialização, no sentido da justificação deste tipo de necessidades.

O problema dos surdos, enquanto grupo minoritário, coloca-se ao nível da relação dialéctica entre estes, os seus interesses, e as interacções que mantêm com os outros grupos sociais, nomeadamente os ouvintes, como detentores do poder.

Com efeito, apesar do discurso oficial apontar no sentido de influenciar determinadas intencionalidades na intervenção, o facto é que, o tipo de abordagem que tem tradicionalmente sido levada a cabo, se encontra pejado de elementos que fortemente afastam e dissociam a população alvo do poder decisório relativamente às suas reais necessidades.

Na realidade, se analisarmos a forma como os ouvintes têm, ao longo do tempo, vindo a assumir decisões em nome da comunidade surda, à margem dos seus próprios interesses, chegaremos à conclusão de que apenas são levados a cabo somatórios de iniciativas desprovidas de interioridade e de endogeneidade relativamente à população em causa.

Segundo Ander-Egg (1986), só proporcionando meios, espaços e recursos para a efectiva participação das pessoas, se poderá conceber uma intervenção com a finalidade de potenciar as expressões artísticas e culturais, no sentido de uma "cultura construtiva". O mesmo é dizer que só a participação activa é um sinónimo de aprendizagem da relação social, tomada de consciência, solidariedade, dinamização e mobilidade social, ascendendo ao protagonismo e participação na política comunitária. Ora, esta situação, pelo que atrás foi dito, mais do que qualquer outra, torna-se paradoxal, pois a *décalage* linguística dos surdos condiciona e provoca a definição de determinadas relações com as instituições de poder.

No entanto, se, por um lado, essas relações reproduzem situações de dominância anteriores, por outro, no sentido dos movimentos reivindicativos, elas tornam-se novas relações, pelo desgaste e desactualização evidentes das anteriores.

Por sua vez (Vidal, 1988), considera que esta participação passa pela detecção e eventual resolução das questões identitárias presentes no seio das populações, pela identificação do universo de valores que as caracteriza e diferencia os seus comportamentos e estratégias de vida, pela disponibilização de recursos, e pela auto-construção de um projecto próprio.

A nosso ver, e de acordo com a caracterização de Paquay (1985), este tipo de abordagem situar-se-ia numa linha antropológica/cultural, perspectivada em termos de

democracia cultural, e não de acesso à cultura como mercadoria (democratização da cultura), pela realização de uma cultura própria e por se constituir em resposta aos problemas do reconhecimento e aceitação de uma sub-cultura.

Centrando a resolução dos seus problemas na questão fulcral da comunicação, conseguindo que a sua cultura penetre e se deixe penetrar pela dos ouvintes, que esta e a sua Língua sejam reconhecidas como património de um grupo minoritário, os surdos estão a afirmar-se como comunidade, e a lutar pelo seu espaço enquanto tal.

Deste modo, no campo da abordagem política, toca-se inevitavelmente na consciencialização sobre as relações de poder, e na questão de uma prática comunicacional baseada na progressão através de etapas sucessivas de negociação entre grupos de interesses. Estaríamos perante parceiros sociais activos, pertencentes a grupos com interesses próprios e onde se estabelece a negociação entre grupos de interesses.

Baseamo-nos na premissa de que não existem agentes sociais sem poder, e partilhamos da opinião de que só promovendo a participação e criando os meios efectivos de promoção da representação destes em todas as tomadas de decisão, constituindo-se um movimento de implementação de projecto, se verificará um processo de emancipação. Este saber crítico e emancipatório é um conhecimento partilhado e constituído segundo uma racionalidade comunicacional e não instrumental, conduzindo inevitavelmente à desestruturação das instituições instituídas.

Como exemplo disto, constatamos que, através de sucessivos movimentos de luta e sensibilização, quer de movimentos associativos de surdos, quer de técnicos ligados ao trabalho com estes, se têm vindo a operar significativas alterações, essencialmente ao nível legislativo.

As decisões e recomendações, sobre Línguas Gestuais e Educação de Surdos dimanadas das Nações Unidas, do Parlamento Europeu e da Convenção de Salamanca, e que a seguir transcrevemos, apontam nesse sentido, (pelo menos o seu discurso explícito permite essa leitura). Contudo, como vimos também, e como teremos ainda oportunidade de voltar a discutir, persistem enormes discrepâncias ao nível da sua aplicação. (Para consulta mais detalhada ver anexos).

PRINCIPAIS SOLUÇÕES E RECOMENDAÇÕES INTERNACIONAIS SOBRE AS LÍNGUAS GESTUAIS E A EDUCAÇÃO DOS SURDOS

Resolução 48/96 das Nações Unidas

Quanto às pessoas surdas:

“-Norma 5.b) Acessibilidade-acesso à Informação e à Comunicação”:

- deve prever-se a utilização da língua gestual na educação de crianças surdas, assim como no seio das suas famílias e das próprias comunidades.

Para o efeito, devem existir serviços de intérpretes de língua gestual para facilitar a comunicação entre as pessoas surdas e os seus semelhantes.

-Norma 6. Educação:

-devido às necessidades específicas dos surdos e dos surdoscegos, pode ser mais aconselhável serem educados em escolas especiais ou em classes e unidades especializadas integradas nos estabelecimentos de ensino regular. (...)

-Norma 7. Emprego:

-os Estados devem contemplar nos seus programas de acção (...) formação adequada e serviços de colocação e, ainda, apoio permanente, tais como acompanhamento personalizado e serviços de intérpretes.

O Parlamento Europeu

Doc.A2-302/87

Reconhecimento da Língua Gestual e o Direito de a utilizar
-Solicita-se que a Comissão faça uma proposta ao Conselho para o reconhecimento oficial da Língua Gestual utilizada pelos surdos em cada Estado Membro.

-Solicita-se aos Estados Membros a abolição dos obstáculos remanenscentes à utilização da Língua Gestual.

Língua Gestual e Televisão

-As entidades emissoras de T.V. são instadas a terem a Língua Gestual ou pelo menos legendagem nos novos programas; aqueles de interesse público, na medida do possível, uma selecção de programas culturais e de interesse geral.

A Declaração de Salamanca

Aprovada em Julho de 1994 por representantes de 92 governos (entre os quais o português) e 25 organizações internacionais, declara, no



Capítulo intitulado "Directrizes para a acção a nível nacional", A."Política e organização", ponto 21:

"As políticas educativas devem ter em conta as diferenças individuais e as situações distintas. A importância da língua gestual como o meio de comunicação entre os surdos, por exemplo, deverá ser reconhecida, e garantir que os surdos tenham acesso à educação através da língua gestual do seu país. Devido às necessidades particulares dos surdos e dos surdoscegos, é possível que a sua educação possa ser ministrada de forma mais adequada em escolas especiais ou em unidades ou classes especiais nas escolas regulares."

Como acabámos de verificar, estão aqui preconizados, por diferentes instâncias, uma série de recomendações, medidas e remoção de obstáculos e barreiras, os quais assentam no princípio da legitimação da língua gestual e do direito dos surdos à educação através da língua gestual do seu país.

Decorrente disso, pretendemos salientar a ênfase colocada, não só na educação da criança surda, mas também nos serviços de apoio à família e à comunidade em geral, por forma a que, o uso da língua gestual se enraíze. O serviço de intérpretes, está, pois, constantemente a ser recomendado, quer prestando apoio directo, quer em organismos difusores de informação, como é o caso da televisão.

A questão das unidades especializadas, das quais trataremos mais adiante, é também, a nosso ver, uma forma de assegurar a afirmação de uma língua, e de uma cultura, um modo de garantir que os surdos partilharão com outros surdos

(e com ouvintes) toda uma série de experiências e vivências que só assim os farão sentir uma identidade própria, diluindo o estigma da pregnância do verbal tão tradicionalmente presente na nossa escola e na nossa sociedade.

1.4. Da Escola Integradora à Escola Inclusiva

"Assim, para compreender como é feita uma onda, há que ter em conta estes impulsos em direcções opostas, que em certa medida se contrabalançam e em certa medida se vão somando, produzindo uma rebentação generalizada de todos os impulsos e contra-impulsos no rotineiro alastrar da espuma."

Calvino (1985:13)

Para nos ressituartos no que atrás ficou dito, convém relembrar que a Educação Especial no nosso país (excepção honrosa para o período de 1823 a 1834), começou por se caracterizar por uma fase assistencial, assente essencialmente no trabalho desenvolvido por instituições para tal vocacionadas, passando a uma fase de cariz médico-terapêutico, durante a qual foram sobrevalorizados os aspectos clínicos, nomeadamente os do diagnóstico, e tendo esta cedido lugar a uma fase de intervenção, primeiramente centrada no aluno, e actualmente, centrada na escola.

Convém, contudo, esclarecer, que o conceito de assistencialismo, o qual assenta nas ideias de tomar os outros a cargo e prestar assistência, coloca estas questões

numa perspectiva de dependência, a qual não prevê, nem pensa em termos de transição para o trabalho.

É, ainda, importante, frizar, que esta delimitação teórica entre as diferentes perspectivas de abordagem, não determina momentos absolutamente estanques, mas que, pelo contrário, elas se mantêm ainda hoje presentes em simultâneo, ou sustentando a orientação de serviços ou departamentos diversos.

Aparentemente, neste momento, estão inclusivamente a dar-se os primeiros passos (legislativos) para centrar a intervenção na relação escola/comunidade.

Mas, atenda-se a que esta caracterização, especialmente no que concerne às últimas fases estará sujeita a todo um questionamento que se prende com algumas ambiguidades intrínsecas, e que, ao longo deste trabalho procuraremos discutir.

A Conferência Mundial sobre a Educação para Todos (Tailândia, 1990) preconizava os princípios da educação básica para todos os cidadãos, numa perspectiva de respostas às necessidades educativas fundamentais. Por sua vez, o relatório Warnock Report (1978), que esteve na base da divulgação do conceito de "necessidade educativa especial", deslocou de forma clara a tónica médico-terapêutica das deficiências para a tónica na aprendizagem escolar de um currículo ou programa.

Estas orientações vieram realçar o papel da escola e do professor regular e vieram transferir para a educação

geral muitas das responsabilidades que até aí eram do foro da educação especial.

É nesta perspectiva que em Portugal, um pouco tardiamente (1991), se decreta o regime educativo especial que consiste na adaptação das condições em que se processa o ensino-aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais. A formalização política do regime de apoios parece ter em conta como se diz no preâmbulo do diploma, cinco condições de princípio que decorrem da evolução dos conceitos de integração:

"1-A substituição da classificação em diferentes categorias baseada em decisões do foro médico, pelo conceito de *alunos com necessidades educativas especiais* assente em critérios pedagógicos;

2-A crescente responsabilização da escola regular pelos problemas dos alunos com deficiência ou com dificuldades de aprendizagem;

3-A abertura da escola a alunos com necessidades educativas especiais, numa perspectiva de *escola para todos*;

4-Um mais explícito reconhecimento do papel dos pais na orientação educativa dos seus filhos (participação e corresponsabilidade);

5-A consagração de um conjunto de medidas cuja aplicação deve ser ponderada de acordo com o princípio de que a educação dos alunos com necessidades educativas especiais deve processar-se no meio *menos restritivo possível* pelo que cada uma das medidas só deve ser

adoptada quando se revele indispensável para atingir os objectivos educacionais definidos." (DL. 319/91 de 23/8)

(Para uma análise mais aprofundada, consultar anexo.)

Contudo, segundo Sérgio Niza (1996) talvez não tenha sido clara a abrangência de todos os alunos com dificuldades de aprendizagem, pelo que, posteriormente, o Desp.178-A/ME/93 regulamenta um conjunto de doze modalidades e estratégias de apoio pedagógico, sem se referir ao regime especial. Sete dessas modalidades centram-se no desenvolvimento curricular e cinco em formas de organização do trabalho escolar e da actividade pedagógica em geral.

O mesmo autor refere ainda que a perspectiva de compensação e integração decorrente do debate e das medidas políticas ensaiadas a partir dos anos sessenta começaria agora a dar lugar a uma nova perspectiva: a inclusão, a qual corresponde a uma resposta crítica às estratégias de compensação.

Com efeito, ao tentar-se conseguir a igualdade de oportunidades educativas sem assegurar um igual acesso ao currículo normal, a desigualdade é perpetuada de uma forma bem mais subtil. As escolas não conseguem responder à equidade simplesmente através do estabelecimento de programas especiais para os alunos. A prática de compensar as diferenças na aprendizagem através duma facilitação do sucesso escolar para grupos seleccionados de alunos, introduzindo-se padrões diferenciados, não pode ser aceite como um indicador de equidade educativa (Wang, 1994).

Pelo exposto depreende-se que a forma como as escolas respondem à diversidade das necessidades dos alunos tem de sofrer uma enorme mudança conceptual e estrutural. Conseguir atingir a meta da equidade educativa para todas as crianças, incluindo as que têm necessidades especiais, exige a mudança de um sistema fixo para um sistema flexível, capaz de garantir a equidade na "oportunidade de aprender" para todos os alunos (idem).

Em 1994, na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas especiais, em Salamanca, os representantes de 92 países e 25 organizações internacionais assinaram uma Declaração de princípios - Declaração de Salamanca, à qual já nos referimos - que aponta para uma acção educativa integral a nível universal, tendo em vista a educação para todos numa escola inclusiva.

Nesta prevê-se que "as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar, através de uma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades; as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos (...)" (pág.5).

A mudança determinante agora introduzida, consiste em que esta perspectiva, é orientada para o currículo, por oposição à perspectiva centrada nas dificuldades ou incapacidades da criança. "...à preocupação com as

necessidades de *alguns* alunos contrapõe-se as necessidades dos professores e das escolas para atenderem melhor *todos* os alunos." (Bénard da Costa, 1996:153).

O princípio fundamental das escolas, conforme essa Declaração, objectivamente contra a exclusão e a compensação, consiste em que todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades.

De facto só uma pedagogia diferenciada centrada na cooperação parece poder vir a concretizar os princípios da inclusão, da integração e da participação. Tais princípios devem orientar a passagem de uma escola de exclusão para uma escola de inclusão, que garanta o direito de acesso e a igualdade de condições para o sucesso de todos os alunos numa escola para todos (Niza, 1996).

Por oposição à escola integrativa, que consegue fazer um esforço de pessoas, equipamentos, materiais e curricula para integrar uma pessoa com deficiência, a escola inclusiva será a escola multicultural, diversificada, que oferece múltiplas respostas, e que assume os seus alunos como seu "património" e como sua responsabilidade.

Em Portugal, o movimento pela integração, tendo-se iniciado precocemente, em relação à generalidade dos países europeus, deveria ter progredido a partir dos anos 60 e, portanto, estar hoje em fase adiantada de concretização. Desde que os primeiros alunos com deficiências foram integrados em escolas regulares (1965) e desde que as Equipas de Educação Especial passaram a actuar nas várias regiões do país (1975) seria de supor que tivessem sido tomadas medidas destinadas a transformar os estabelecimentos de educação especial, quer em escolas regulares, quer em estabelecimentos destinados a casos muito complexos (centros de avaliação e apoio especializado intensivo), quer em centros de recursos capazes de apoiarem a integração das crianças com deficiência e as suas famílias.

Mas, segundo Bénard da Costa (1996), muitas das medidas que caracterizam esta fase da "perspectiva centrada na criança" nunca foram postas em prática, não tendo chegado esta a ser satisfatoriamente implementada no nosso país, porque se a escola conta apenas com uma parte dos recursos necessários, toda a sua actuação é posta em causa. Contudo, apesar destas condições, os programas de integração expandiram-se desde os anos 70 até hoje.

Considerando os obstáculos que "a perspectiva centrada no aluno" ainda depara em Portugal, podemos, então, compreender que a orientação que a ela se seguiu -centrada no currículo- ainda esteja longe de se implantar entre nós, pois verifica-se em Portugal um certo imobilismo desde os anos 80.

No âmbito da Reforma Educativa, podemos citar como contribuições para a escola inclusiva, entre outros, os conceitos de autonomia escolar, área escola, iniciativa dos professores, trabalho de projecto, interdisciplinaridade e colaboração com o meio. É nesta escola que, pensa-se, se formará uma geração mais solidária e mais tolerante e é nesta escola que aqueles que têm problemas, dificuldades ou deficiências, aprenderão a conviver no mundo heterogéneo que é o seu, não sem que, para isso, seja necessário que se verifique uma coordenação de esforços e de recursos entre diferentes ministérios (especialmente educação, emprego e segurança social), e que, sobretudo pais, profissionais, governantes e a população em geral acreditem que a escola inclusiva é qualquer coisa pela qual vale a pena lutar.

Actualmente crê-se que, a necessidade de reformular a escola de modo a que garanta educação e justiça social para todos, passa por se constituir uma *Escola Inclusiva*.

A actual política educativa, relativamente aos cuidados com a criança surda prevê um conjunto de medidas, as quais, foram dimanadas pelo Departamento de Educação Básica do Ministério da Educação (1997), sob o título UNIDADES DE INTERVENÇÃO ESPECIALIZADA PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA - Documento de trabalho nº 3 (ver anexo). Passemos, então à sua análise.

No referido documento, como pressupostos, no sentido de possibilitar uma comunicação directa e sem restrições, considera-se que "...a importância das

comunidades linguísticas de referência no processo de desenvolvimento de qualquer linguagem, incluindo a gestual, faz com que as tendências actuais de inclusão de alunos surdos nas escolas de ensino regular devam ser implementadas com particular atenção."

Nele sugere-se, ainda, que as medidas tomadas se encontram de acordo com as orientações e apelos:

- Do Parlamento Europeu, no sentido do reconhecimento das línguas gestuais e do seu papel integrante na educação dos surdos (através do Doc. A2-302/87);

- Das Nações Unidas, que chamam a atenção para os serviços de intérpretes como mediadores na comunicação e para a situação particular da inserção das crianças com surdez no ensino regular (Resolução 48/96, de Março de 94: Normas Sobre Igualdade de Oportunidades para as Pessoas com Deficiência);

- Da Declaração de Salamanca, a qual reconhece, para além do que já foi focado, que, devido às necessidades específicas dos surdos, a sua educação deva ser pensada em termos de escolas especiais, ou unidades, ou classes especiais nas escolas regulares.

As Unidades e Intervenção Especializada para Alunos com Deficiência Auditiva, são criadas pelas Direcções Regionais de Educação, em função das necessidades existentes, nos termos do nº 8 do Despacho Conjunto nº 105/97, de 1 de Julho (ver anexo). Prevê-se que sejam compostas por docentes especializados na área, terapeutas da

fala, monitores e intérpretes de língua gestual e auxiliares da acção educativa.

Entre as diversas funções que estas unidades deverão ter, salientamos:

- "c) Assegurar o apoio a nível de língua gestual portuguesa através da disponibilização de monitores e intérpretes nas salas onde se encontram os alunos surdos e da promoção de actividades de grupo que favoreçam o intercâmbio entre alunos surdos;
- h) Proceder à avaliação e encaminhamento profissional dos alunos apoiados;
- i) Responder às necessidades de apoio das famílias, dos educadores, dos professores e de outros técnicos envolvidos na educação da população atendida;
- j) Colaborar com outras organizações, nomeadamente associações de pais de crianças surdas e associações de surdos;

Pretende-se com isso, assegurar um processo que cumulativamente dê acesso ao domínio da LG como forma de comunicação privilegiada, e ao domínio do Português escrito como forma de alargamento da informação. Daí que estas visem adequar o até então vigente, modelo de organização e funcionamento dos núcleos de apoio à deficiência auditiva.

Por tudo isto, parece-nos indiscutível, que do ponto de vista da legislação, tudo está preparado de forma que a educação dos surdos seja condizente com as recomendações vindas de instâncias consagradas à escala

mundial, e ao encontro dos desejos da comunidade surda. Resta-nos, agora, aguardar que a sua aplicação seja viabilizada. Para tal, a nosso ver, para além dos factores já por nós assinalados, ao longo desta apresentação, serão, ainda, determinantes os modos como a escola se envolver neste processo.

1.5. A Escola como Instância de Formação e Mudança

"A possibilidade de se pensar explicitamente a formação como um espaço de intervenção dos colectivos de trabalho e de reconstrução das identidades pessoais e sociais, embora constitua um sistema de incitação à produção de novas linguagens de formação e de novas modalidades de pensar e de praticar a formação *in situ*, nem sempre foi acompanhada pela produção de discursos alternativos neste domínio. O campo da formação ainda é tendencialmente tributário de discursos teóricos e epistemológicos normativos, gestionários e funcionalistas."

Correia (1997:33)

Nos últimos anos generalizou-se o uso de expressões como "projecto educativo", "autonomia da escola", "formação centrada na escola" e, pese embora, muitas vezes, isso não passe de retórica, de facto corresponde a um modo diferente de encarar os estabelecimentos de ensino que marcou as ciências da educação à escala mundial a partir dos anos 80, e é designado por "descoberta da escola" (Rui Canário, 1996).

O estabelecimento de ensino passou de unidade administrativa e extensão do poder central, a ser encarado como uma organização social, com identidade e cultura

próprias, produzindo modos de funcionamento e resultados diferenciados, constituindo uma realidade organizacional mediadora entre a administração e os professores.

Por um lado, à lógica de reforma, de mudanças impostas verticalmente parece suceder uma lógica de inovação, de mudanças produzidas no contexto organizacional que é a escola, pela acção e interacção dos actores sociais. Por outro, às práticas formativas clássicas, escolarizadas e dirigidas à capacitação individual têm vindo a suceder as modalidades de formação centradas na escola (trabalhar em equipa, pensar à escala da organização), as quais atribuem à escola um estatuto de organização auto-formativa. Referimo-nos à formação como círculo de estudos, que vai começando a despontar.

Segundo o autor supra-citado, as ciclicas vagas de reformas desenvolvidas a partir dos anos 60 representaram uma tentativa de importar, para o domínio educativo, os processos de mudança tecnológica utilizados no mundo da indústria. Esta concepção de mudança educativa constitui o primeiro grande equívoco dos processos de reforma. Ela aparece associada a metodologias verticais e autoritárias, em que o centro exporta soluções, procurando impô-las à periferia. O segundo equívoco consiste na visão dos professores como agentes individuais de concretização da reforma, subestimando-se o estabelecimento de ensino como um filtro organizacional mediador entre a administração central e os professores. O terceiro equívoco consiste em pensar a

formação de um modo instrumental, dirigido à capacidade técnica e individual dos professores.

De facto, os professores são, muitas vezes, vistos como destinatários da aplicação da reforma, e, paradoxalmente, como o seu principal obstáculo, por oferecerem resistência à mudança.

A saída do dilema só será possível se se mudarem os pressupostos, se se passar a pensar em termos de mudar as escolas e não de mudar o sistema.

A metodologia comum aos vários tipos de reformas tem-se traduzido em ignorar o professor como pessoa e o estabelecimento de ensino como organização social, pondo em causa a globalidade de ambos, e a interdependência entre estes. A superação deste dilema sugere que se deva ter em conta que professores e escolas mudam ao mesmo tempo, num processo que é interactivo. Fullan e Hargreaves, citados por Canário (1993).

Trata-se de construir dispositivos de formação que permitam otimizar as potencialidades formativas dos estabelecimentos de ensino, razão fundamental de uma formação centrada na escola, encarada como processo individual e colectivo, em contexto de transformação de representações, valores e comportamentos.

A formação centrada na escola é simultaneamente uma unidade estratégica de mudança e a unidade central de gestão do sistema que deve ser pensada no quadro central do projecto educativo da escola.

O que é fundamental é a configuração singular da escola enquanto sistema de acção organizada, como sistema social produzido pela acção e interacção dos actores sociais em contexto (Friedberg, citado por Canário, 1993). É por isso que as mudanças podem ser facilitadas mas não comandadas do exterior, fazendo sempre apelo a um processo endógeno à organização.

Só deste modo se passa da cultura profissional individualista para uma cultura colaborativa, onde a totalidade organizacional da escola é decisiva para a emergência da criatividade e da inovação. Da noção taylorista de mão-de-obra passa-se ao conceito de recursos humanos, e da lógica de catálogo para a lógica de projecto e antecipação das mudanças.

A complexidade do social, e, em particular dos fenómenos organizacionais, traduz-se pela existência de situações problemáticas que apelam para uma abordagem holística. Neste sentido, emerge a importância do conceito de problema, por oposição ao conceito de necessidades, o que implica uma relação diferente nos modos de encarar a deficiência, e, nomeadamente, a surdez.

2. FORMAÇÃO, AUTO-FORMAÇÃO E TRANSIÇÃO PARA A VIDA ACTIVA

2.1. Políticas e legislação ao nível profissional

"Nós temos muitos casos de miúdos que, por causa disso arranjaram autênticos distúrbios emocionais. Houve um que esteve um ano inteiro dentro da cama, porque já andava no 12º para Arquitectura e depois viu que não era possível, e entrou em depressão. Depois disso foi fazer um curso de desenho e agora está colocado, mas foi um problema muito grande, precisamente por lhe criarem umas certas expectativas, e de acordo até com a inteligência dele e o desenvolvimento dele, e depois saíam-lhe frustradas por não terem o tal direito à diferença..."

Entrevista P7

De um modo geral, constatamos que o acesso à educação, serviços públicos, e outros direitos, são comumente negados, ou restringidos às pessoas com deficiência, no entanto, parece-nos ser no mercado de trabalho que estas encontram os maiores obstáculos e barreiras à sua integração.

Com efeito, os critérios de rentabilidade económica não se compadecem com situações particulares, nem tão pouco está arreigada nas nossas mentalidades uma visão da deficiência como um problema de todos os cidadãos, o qual deve ser partilhado numa perspectiva de integridade do indivíduo, de crescimento das possibilidades de integração cultural e respeito pelas sub-culturas de grupos minoritários. Verifica-se, isso sim, uma extensa exclusão económica e social.

Segundo Fernandes e Carvalho (1997), as dificuldades de acesso ao emprego, a uma profissão ou a possibilidades de rendimento, representam formas de exclusão

muito evidentes, e, nas camadas excluídas, as desigualdades sócio-económicas mais correntes constituem:

a) desigualdades de riqueza, rendimento ou nível de vida;

b) desigualdades sócio-profissionais, incluindo o tipo de profissão, a situação na profissão, a capacidade de decisão, de controlo ou de supervisão;

c) desigualdades de nível de instrução ou qualificação profissional.

Consequentemente, os direitos naturais e sociais proclamados por sucessivas declarações, algumas delas universalmente reconhecidas, nem sempre são respeitadas enquanto base da cidadania. Está-se longe da correspondência da nacionalidade enquanto pertença à comunidade política, e da cidadania enquanto capacidade de participação na vida da sociedade civil. Tornam-se, analiticamente, distintos os direitos do homem, a nacionalidade e a cidadania, e sobressai a ideia de que nem todos os cidadãos têm acesso ao pleno exercício destes direitos.

Mas vejamos o que dizem as principais normas instituídas a esse respeito. Tal como referimos anteriormente, a partir da revolução industrial verificou-se, progressivamente, um levantamento de questões de carácter social, que conduziram ao surgimento das primeiras medidas voltadas para problemas sociais concretos. Numa primeira etapa, essas medidas seriam isoladas, e o seu âmbito de intervenção fortemente embrenhado de um cariz particular, portanto não estatal.

Em Portugal, eram as Instituições de Solidariedade Social e a Misericórdia quem tutelava essas acções. Posteriormente, no período do Estado Novo, este toma a seu cargo algumas medidas, assentes, sobretudo, nos princípios da moral cristã e na consagração da célula familiar. É neste contexto, que surgem Grémios, Sindicatos e outras organizações de índole corporativista, e que se cria o Regime Geral de Providência. Contudo, como é sabido, estas acções tinham um papel essencialmente controlador, e a sua capacidade interventiva, a outros níveis, não constituía preocupação, pelo que, foram, mais uma vez, as instituições privadas, as principais fontes de resposta às questões sociais.

Após o 25 de Abril, a Constituição de 1976, decretou um conjunto de direitos sociais, considerando o Estado Português um Estado Providência, empenhado no bem estar social, responsável pela satisfação das necessidades dos cidadãos, mediador da distribuição de riqueza, e regulador entre capital e trabalho.

É então, que os Sistemas de Providência e Assistência passam a ser englobados num só organismo, a Segurança Social, a qual, em conformidade com a Lei nº 28/84 de 14 de Agosto (ver anexos), deve assegurar a protecção social da pessoa com deficiência, através de prestações pecuniárias e modalidades diversificadas de acção social, que favoreçam a autonomia pessoal e uma intervenção adequada na sociedade. O artº 33 da mesma Lei, relativamente à deficiência, prevê, ainda, os regimes de enquadramento familiar e social. Para além destes, são fomentadas algumas

mudanças, ao nível educativo, tal como vimos, e também, ao nível de emprego.

Na sequência disso, passa a valorizar-se a Formação Profissional e a entrada dos deficientes no mercado de trabalho, através da criação de empregos permanentes, modificando o regime de impostos e contribuições das empresas, e incentivando a criação do primeiro emprego, num conjunto de medidas de Incentivos às Empresas.

No nosso país, o artº 3 da Lei nº 9/89, de 2 de Maio (consultar anexo), determina que as Políticas de Reabilitação formem um processo global e contínuo, criador de condições facilitadoras do exercício de uma actividade considerada normal, e prevê "o aconselhamento e a orientação individual e familiar, pressupondo a cooperação dos profissionais aos vários níveis sectoriais e o empenhamento da comunidade."

Por seu turno, em Outubro de 1994, em Bruxelas, na reunião plenária sobre Direitos Humanos, ficou explícito que competia à sociedade suprimir, reduzir e compensar as barreiras face à integração social e profissional, por forma a garantir o exercício pleno da cidadania a cada pessoa.

Um dos mais recentes documentos legislativos em matéria de Reabilitação, é a Lei nº 9/89, de 2 de Maio, a Lei de Bases da Prevenção e da Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência, à qual aludimos atrás, e que define, no artº 4º, os seguintes Princípios da Política de Reabilitação:

a) Universalidade, o qual preconiza, para todos, respostas adequadas à diversidade de tipos e graus de

deficiência, situação económica e social ou área de residência;

b) Globalidade, que pressupõe uma panóplia de respostas sucessivas e simultâneas, resultando num processo contínuo, capaz de acompanhar a evolução e as necessidades de cada pessoa;

c) Integração, que implica a responsabilização de todos os cidadãos e a aplicação de medidas diferenciadas consoante as necessidades de cada caso;

d) Coordenação, que se traduz na articulação entre todos os intervenientes no processo de reabilitação e de harmonização das medidas adoptadas;

e) Equiparação de Oportunidades, o qual determina a não existência de discriminações, e por conseguinte, impõe a garantia de igualdade de acesso a todas as instâncias (ao ambiente físico, a serviços de saúde, educação, trabalho, vida cultural e social, etc.);

f) Participação, que prevê a participação activa das pessoas com deficiência na definição da Política de Reabilitação, através das suas organizações e representantes;

g) Informação, princípio que pretende garantir o esclarecimento permanentemente actualizado, dos cidadãos deficientes, seus familiares, e sociedade em geral, acerca de direitos, estruturas de apoio existentes, e outras problemáticas pertinentes;

h) Solidariedade, o qual defende a responsabilização e a implicação de toda a sociedade na Política de Reabilitação.

Para além de tudo quanto foi enumerado, acrescente-se que esta Lei estabelece como imprescindíveis no processo de reabilitação: as medidas de prevenção, a reabilitação médico-funcional, a educação especial, a reabilitação profissional e psicossocial, o apoio sócio-familiar, a acessibilidade e mobilidade, e as ajudas técnicas. Para a sua prossecução salienta, entre outros, a necessidade de articulação entre Serviços de Saúde, Política de Educação, Sistema de Segurança Social, Política de Formação e Orientação Profissional, Política de Emprego e Sistema Fiscal.

Facilmente concluiremos que o alcance de tais princípios e medidas é extremamente vasto e ousado, todos eles apontando no sentido da atribuição de plenos direitos e do exercício da autonomia, da participação e da livre escolha por parte de todos os cidadãos, sem limites ou restrições. Depreende-se, também, que com eles se visa uma participação produtiva, e que a formação profissional e o emprego são considerados essenciais, bem como o esforço de toda a sociedade na concretização destes.

Efectivamente, em relação ao trabalho, também a Constituição da República Portuguesa, no seu artº 71º, prevê a efectivação do direito a este, em actividades adequadas, como condição essencial da integração dos deficientes na sociedade.

A Declaração Universal dos Direitos do Homem, por seu turno, lembra que estes têm direito ao acesso e permanência no emprego ou ao exercício de actividades úteis,

produtivas e lucrativas, e de fazerem parte das respectivas associações profissionais. Refere ainda, que o planeamento económico e social deverá ter em conta as suas necessidades específicas, e que estes devem ser defendidos de todo o tipo de exploração e atitudes discriminatórias, abusivas ou degradantes.

O Livro Branco, das Nações Unidas, chama a atenção para as discriminações, em relação à deficiência, ao nível dos processos de candidatura a empregos, dos salários, das promoções, dos despedimentos, das compensações aos trabalhadores e da formação profissional, entre outros.

Como verificamos, todos estes princípios se enquadram numa perspectiva de igualitarização de direitos e de resolução das desigualdades sociais. Contudo, segundo Fernandes e Carvalho (1997), a multidimensionalidade dos problemas e a sua condição individual e local, associada a medidas de aplicação que padronizam as necessidades e geram respostas globais, concorrem para a perpetuação dessas desigualdades. Os direitos sociais estão, deste modo, condicionados, tornando-se não em direitos, mas sim em oportunidades condicionadas.

Significa isto que, aos dispositivos existentes, em termos legislativos, não correspondem práticas de implementação condizentes. Será a própria sociedade quem necessita de se desvincular dos arcaicos modelos de distinção e discriminação, por forma alcançar a igualdade de direitos no respeito e na convivência circunstancial das diferenças de cada um.

As autoras supra-citadas ressaltam, ainda, que o acesso de uma pessoa deficiente a um emprego no mercado de trabalho não depende apenas da aquisição de uma qualificação profissional que lhe permita corresponder de uma forma eficaz a uma determinada função. Embora essa qualificação seja uma condição essencial para a integração sócio-profissional, esse acesso ao mercado normal de trabalho depende de dois outros factores: da forma como a sociedade em geral e a comunidade encaram a problemática, e dos processos e mecanismos que são criados para eliminar as barreiras psicológicas e tornar mais permissível o tecido sócio-económico.

Ora, provavelmente, é nesta linha de pensamento que podemos enquadrar algumas medidas legislativas que entretanto foram surgindo, numa tentativa de prever e regulamentar os princípios e leis que acima mencionámos. Assim, foi criado o organismo responsável pela execução das Políticas de Emprego, o Instituto do Emprego e Formação Profissional, legislado pelo Decreto-Lei nº247/89, de 5 de Agosto e regulamentado pelo Despacho Normativo nº 99/90, de 6 de Setembro (em anexo).

Nele se inscreve a Direcção de Serviços de Reabilitação, tendo por principais objectivos: a Formação Profissional no sentido da habilitação para o exercício de uma actividade profissional e da participação no desenvolvimento do sistema produtivo, e uma intervenção junto deste no sentido de manter níveis de emprego adequados e de criar condições à integração. Esta Direcção de Serviços abrange áreas como:

- Preparação Pré-Profissional
- Orientação Profissional
- Formação Profissional
- Readaptação ao Trabalho
- Emprego no Mercado de Trabalho
- Emprego Protegido
- Instalação por Conta Própria

No caso dos surdos, as duas primeiras áreas são de inegável importância, e irão, ainda, ser debatidas ao longo do presente trabalho. No que refere às restantes, salientamos apenas aspectos relativos à quinta e à sétima áreas, por serem as que se apresentam como pertinentes para esta situação particular.

Assim, relativamente ao Emprego no Mercado de Trabalho importa realçar que este se baseia num conjunto de medidas que atribuem incentivos técnico-financeiros (subsídio de Compensação, subsídio de Adaptação dos Postos de Trabalho e subsídio de Acolhimento Personalizado) às entidades empregadoras de pessoas com deficiência, e reduzem as suas contribuições à Segurança social (Decreto-Lei nº 299/86, de 19 de Setembro, em anexo).

Dos subsídios referidos convém realçar que o primeiro se destina a suprir ou complementar uma menor prestação em termos de rendimento de trabalho, numa fase de adaptação; o segundo a cobrir, no todo ou em parte, as necessidades de adaptação de instalações ou equipamentos, o que nos surdos se pode traduzir, por exemplo, na

substituição de equipamento sonoro por equipamento visual, nomeadamente luminoso; e o terceiro a suportar despesas com pessoal técnico para acompanhar e apoiar o trabalhador na fase de integração sócio-profissional e de adaptação ao esquema produtivo da entidade empregadora, o que nos surdos será particularmente importante, por exemplo, em termos de garante de um intérprete como mediador da comunicação, num momento inicial.

Uma outra área que se nos afigura proveitosa para o Surdo é a da Instalação, ou Emprego por Conta Própria, com a qual se pretende possibilitar o desenvolvimento de uma actividade independente e economicamente viável. Para tal existe um subsídio, não reembolsável, que dá cobertura a despesas de aquisição de equipamento e matérias-primas. Esta medida integra, ainda, a adaptação, aquisição, construção ou trespasse de instalações ou estabelecimento, bem como um empréstimo, sem juros, sempre que se constate que o subsídio é insuficiente para a concretização do projecto.

Este conjunto de medidas, teóricamente, encerra em si uma enorme possibilidade de fuga aos enquadramentos tradicionais, e permite o estabelecimento de novas relações de trabalho para os surdos. No entanto, como já afloramos, e teremos ainda, oportunidade de discutir, sendo estes um grupo minoritário, linguisticamente em situação de desvantagem, e por isso, com um fraco poder comunicacional, reivindicativo e negocial, aquilo que se tem verificado é que o recurso a estas medidas apenas se dá em condições muito particulares.

Podemos dizer que, neste momento, em grande parte dos casos, por via da insolução da questão comunicacional (que, a nosso ver, deve ser encarada como um problema que atravessa toda a sociedade, e não como algo exclusivo do Surdo), está instalada uma relação circular que destitui a comunidade surda em geral do poder necessário para ter acesso a estas e outras medidas.

Com efeito, há uma discrepância entre o que a leitura destes documentos que temos vindo a descrever suscita, e o que é a realidade do Surdo quando procura integrar-se profissionalmente. Existe, aparentemente, uma aceitação, nomeadamente facilitando o percurso escolar dos Surdos em regime de integração com crianças ouvintes, mas que é falaciosa, porque não reabilita a sua cultura perante a sociedade, nem permite que o Surdo desenvolva em plenitude as suas capacidades. O processo foi apenas mascarado, sofreu sucessivas operações de maquilhagem, e o ponto de embate é precisamente a saída da escola e a procura de uma independência económica e profissional.

O problema surge quando o Surdo vê goradas as suas expectativas, quando se confronta com o enorme fosso entre o mundo que ele fantasiou, aquilo que ele sempre imaginou, e a solidão com a qual, subitamente, se depara. Até aí, a realidade que lhe era dada a conhecer era bem outra, agora resta-lhe aprender a lidar com uma situação totalmente nova, na qual as marcas da exclusão lavram bem fundo, e para a qual a sua impreparação não lhe pode ser imputada.

2.2.(Auto)Formação como Formação para a Inclusão

"Normalmente, quando se fala em integração, pensa-se que nós temos que nos subordinar às regras do mundo ouvinte, e eu não concordo muito com isso, penso que uma integração para ser total deve ser desejada, sem termos de nos subordinar ao vosso mundo, às vossas leis. Penso que uma integração para ser boa devia ser negociada."

Entrevista P6

A formação, na nossa perspectiva, deveria corresponder a um trabalho produzido pela análise de situações, sendo fonte produtora de conhecimentos e provocadora de mudanças e constituindo-se num processo de transformação dos indivíduos implicados.

De acordo com a tipologia dos Modelos de Formação de Férry, referida por Lesne (1984), o Modelo Centrado na Análise é aquele que incide sobre o desenvolvimento dessa capacidade, sendo que a formação em análise e auto-análise nos remete para uma multidimensionalidade do processo de formação. O formando é reactivo, actor em auto-formação, com um projecto de acção adaptado ao seu contexto, baseado na interpretação, na pesquisa e na subjectividade.

A aprendizagem é vista como um instrumento de decifração e apropriação simbólica do sujeito, como integração dos saberes dando-lhes sentido, resultando em inovação e mudança. Neste processo estarão presentes características de simultaneidade, contemporaneidade, interioridade, complexidade, implicação e singularidade, constituindo-se a articulação teoria/prática numa relação mútua de regulação.

A formação assim encarada, tem como elementos-chave a interacção e o confronto sistemáticos, entre saberes práticos e teóricos. Tratando-se, a nosso ver, de algo que apenas faz sentido, quando e se reorientado pelo próprio sujeito/actor e autor, através da valorização das suas próprias rupturas, por forma a instituir neste um processo de auto-formação.

Pelo facto dos conceitos de inovação e mudança, embora relacionados, em rigor não significarem o mesmo, importa salientar que a inovação implica uma mudança, mas nem sempre a mudança é resultado de inovação, ao que acrescentamos que o conceito de inovação impregna a mudança de uma mentalidade intencional, caracterizada por uma ruptura com o passado e uma vontade de vencer um problema através da criação de algo de novo, adequado a uma realidade social e individual.

Ora, a formação assim encarada, vem romper com o dogma do saber técnico, parecendo-nos, efectivamente, inequívoca, a instituição de uma dinâmica de mudança que se constitui em inovação, pela resolução dum problema concreto e pela adequação a este de um projecto singular.

A emergência da pessoa como sujeito da sua própria formação, numa visão tributária da corrente das histórias de vida, tem lugar, integrando diferentes vivências experienciais, apropriando-se este das influências externas, reflectindo sobre o seu próprio percurso experiencial. O sujeito não existe em termos abstractos, mas, pelo contrário, tem uma capacidade de se construir na pluralidade.

Mas, muitas vezes, nos processos negociais, a armadilha da criação de consensos, não é mais do que um jogo de equilíbrios auto-limitativos, que conduzem com frequência à deserção e ao desinvestimento. Daí que defendamos a introdução nas práticas de dimensões constituintes e não consensuais e que entendamos as inovações como espaços de intervenção e interpelação dos contextos, nos quais o sujeito/actor/autor, está profundamente implicado.

O conceito de implicação, no sentido de Ardoino (1980), define um actor envolvido de forma não teorizável, mas constitutiva, prática, não distanciável. O acontecimento passa a ser instituinte do incidente crítico.

Este conceito cruza-se, necessariamente, com a noção de inclusão, tal como anteriormente a perspectivámos em relação à escola. Num percurso de vida, numa trajectória educativa e profissional terão de estar presentes as componentes do reconhecimento das especificidades socio-culturais individuais, numa perspectiva de paridade negocial.

Tudo quanto foi dito será válido, nomeadamente, entre formadores, formandos (pedido), e quem "encomenda" a acção. Efectivamente o pedido constitui um desejo ainda não analisado, que se vai diferenciando no processo, enquanto a encomenda se situa no nível das necessidades identificadas segundo a óptica da instituição. Cabe à análise institucional o estudo do não dito, do que está encoberto, detectar qual o pedido do pedido. Pelo contrário, simplificar, linearizar, permanecer do lado da encomenda

tout court, esconde a complexidade que atravessa cada situação.

Do formador é assim pretendido, não apenas um trabalho cuidadoso de decifração do pedido, mas também um exercício de contra-transfert, para permitir que o formando seja autor da sua própria formação. Este elemento da análise institucional, a contratransferência institucional é também designado por Lourau (1975) como a *análise do pedido dos analistas*, na medida em que esta se apresenta como resposta virtual destes ao pedido imaginário, ou à dimensão imaginária do pedido.

A análise institucional trabalha assim, analiticamente, as conflitualidades entre o instituído (a encomenda) e o instituinte (o pedido). O contra-transfert corresponde à capacidade de tradução de linguagens exteriores para linguagens internas. Essa exterioridade interiorizada é uma atitude de tradução de lógicas a que o analista tem acesso apenas no registo da escuta. A epistemologia da escuta, conceito defendido por Berger (1992), por oposição à epistemologia do olhar (no registo da harmonia) situa-se na gestão da conflitualidade e do questionamento da legitimidade do poder da colocação de questões: se do escutante ou do escutado.

Ao tocarmos estas questões, não podemos deixar de referir a enorme importância que os técnicos de transição no papel de ajudantes na decifração e escolha por parte dos Surdos, no que concerne às suas opções profissionais. Com efeito, e conforme teremos oportunidade de analisar adiante, a postura desses técnicos e o modo concertado ou não como

acompanham, despistam, avaliam e orientam os processos de escolha do Surdo, vai abrir ou fechar muitas portas.

Os três terrenos de análise institucional citados por Lourot (1979), abrangem a psicoterapia institucional, a pedagogia institucional e a análise microssocial. Esta última é entendida mais como um dispositivo que, segundo Lapassade (1969), rompe com o instituído ao efectuar a análise da encomenda ou do pedido. Assim, a análise institucional inclui os seguintes parâmetros: esbatimento de fronteiras espacio-temporais, introdução da dimensão institucional e de análise do grupo. O campo da análise emerge como resultado de determinações políticas, na desocultação das determinações transversais, ou seja, o especialista não tem "saber prévio", o que elimina o "não saber social", segundo o mesmo autor.

Assim, o especialista em análise institucional implica-se na "totalidade da existência" ou retotaliza essa totalidade que se destabiliza permanentemente; o método da implicação, consiste em encontrar a análise que em cada interacção particular se situa nas relações de classe, nas redes de poder, mesmo as mais informais, em vez de se colocar no lugar do conhecimento científico.

Com efeito, reabilita-se, aqui, a questão da narratividade, e do sentido desta, do consequente estar nas fronteiras, nos espaços de conflito, nas instabilidades, entendidos como uma forma de os indivíduos se darem a conhecer narrando-se, e construindo-se simultaneamente nessa própria narrativa.

Isto é decorrente de uma nova atitude epistemológica construída não na purificação, mas na mestiçagem, a qual pensa a cientificidade em educação e formação, não como hierarquia ou complementaridade, mas como rede de interpelação das disciplinaridades e destas com as opiniões, na ordem da justiça, da transgressão metódica e articulada da relação teoria/empíria, que leva à construção de uma realidade interpelante.

Posto isto, mais uma vez, referimos que o papel dos técnicos de transição, sobre o qual viremos a explicar adiante, aquando da referência a diferentes experiências de avaliação, orientação e encaminhamento profissional, afigura-se-nos enquadrar-se nesta postura, enquanto busca de soluções baseadas em percursos construídos à medida das necessidades, e não na integração em figurinos pré-existent.

2.3 (Des)Construção do Discurso Taylorista

"Porque é que, então, o surdo não pode ser senhor do seu destino e não devemos nós, professores e técnicos, ouvir a sua palavra, respeitar a sua maneira de estar na vida e as suas próprias opções de política educativa?"

Amaral (1993:25)

Analisemos, então, mais aprofundadamente, como algumas questões se mantêm, ainda, enraizadas nos modos de ver a educação e a formação.

Lima (1994) sugere que, embora o taylorismo cedo tenha sido considerado enterrado, primeiro enquanto corpo de ideias, e depois enquanto prática organizacional e administrativa e instrumento de controlo, o que verdadeiramente terá sido afastado foi a caricatura do taylorismo, fortemente associado às suas primeiras realizações e a um conjunto relativamente restrito de princípios normativos e de soluções práticas.

Actualmente ele impregna as mentalidades de uma forma muito profunda, trata-se de taylorismo informático ou neo-taylorismo, segundo Messine citado por Lima (1991).

De facto, parece que as perspectivas taylorianas permanecem presentes, no essencial, em praticamente todas as escolas e movimentos das teorias organizacionais e administrativas desenvolvidas durante este século. Esta ideologia é objecto de variadas transformações, revestindo-se de novos conceitos e de objectivos aparentemente (pós)modernos. Debate-se o pós-modernismo, mas em simultâneo discutem-se políticas de modernização e debatem-se reformas que instituem a racionalização, a optimização e a eficácia como elementos centrais.

Ignora-se que a eficácia constitui uma obsessão moderna de cariz tayloriano; esquece-se que a cooperação, o consenso, a criação de climas favoráveis ou "culturas organizacionais", não são soluções do desenvolvimento organizacional, nem apenas propostas da escola das relações humanas a partir da década de 30, mas constituem, no essencial, princípios taylorianos fundamentais, profundamente enraizados (Lima, 1994).

As relações humanas enquanto tecnocracia disfarçada, o enriquecimento individual das tarefas como último trunfo tecnocrata, a crença nas capacidades reguladoras do mercado, na concorrência e na competitividade, nas ideologias meritocráticas e no sucesso, no racionalismo económico, na empresa como sinónimo de organização, nos resultados quantificáveis, no controlo da qualidade, etc, são, considerados por este autor, em boa parte sinónimo e significado essencial de modernização.

E é neste quadro que se opera uma recontextualização e uma reconceptualização de termos como, por exemplo, autonomia, descentralização e participação, agora tendencialmente despojados de sentido político. Desta forma, a política do não político ou a política das soluções e dos imperativos técnicos é assim naturalizada.

Apenas a alternativa política que pressupõe a existência de objectivos não consensuais, a luta pela afirmação de interesses particulares ou de grupos, a democratização e a participação como estratégia para alcançar os interesses dos cidadãos em conflito, parece inaceitável, porque irracional, consumidora de recursos, lenta e imprevisível, em suma, ineficaz e ineficiente. Defende ainda, o referido autor, que a administração pública é desideologizada, porque faz já parte integrante da tecnologia moderna e racional. Também as actuais políticas educativas de modernização e de reforma integram frequentemente pressupostos, adoptam orientações, e consagram soluções de tipo neo-tayloriano.

Em Portugal, conforme o autor supra-citado, a política educativa desloca-se da esfera da democratização para o universo da modernização, apresentada esta como um desígnio nacional. O fenómeno não é especificamente português, tem sido observado em diversos países nos anos 80 e 90, com destaque para as políticas tatcherianas de educação na Grã-Bretanha. Constrói-se uma nova semântica da modernização que permite utilizar as mesmas palavras (democratização, participação, autonomia, descentralização, justiça social, etc.) com novos significados. A escola é considerada uma empresa, uma empresa educativa. A ponte para o emprego também é perspectivada segundo esse prisma.

Quanto à situação dos Surdos no nosso país, verifica-se, como resultado de um olhar asséptico sobre as condições culturais da comunidade Surda, e da aplicação no terreno de objectivos meramente administrativos e resolutivos, revestidos de um rigor "científico" simplificador da complexidade, que os processos de transição para a actividade profissional têm sido impeditivos da interferência dessa população nas decisões que lhe dizem respeito.

Dando seguimento a hábitos e práticas quase ancestralmente instituídos, nos quais a colheita de informação apenas tem em vista uma resolução não problematizadora, digamos que nos enquadramos numa abordagem tecnológica, assente, essencialmente, numa perspectiva de desenvolvimento económico e de remediação dos problemas. Esta funciona a partir da centralização das decisões, procurando homogeneizar, linearizar e harmonizar interesses,

partindo do pressuposto de que o consenso advém através de uma planificação pouco flexível e apenas permeável aos dados de uma avaliação distanciada, objectiva e fria.

Como já referimos, defendemos uma componente fortemente negocial, e, criadora, não de consensos, mas de espaços de decisão da comunidade Surda sobre os seus interesses.

Stoer (1998), considera que, nas parcerias e nos parteneriados os agentes económicos são cruciais, e que as velhas dicotomias entre capital e trabalho já estão ultrapassadas, mas, chama a atenção para o facto de que não devemos ser "ingénuos perante a origem do poder. Mas também não podemos continuar a funcionar como se o conceito de classe não estivesse, num certo sentido, a evoluir para um conceito de minoria ou para um conceito de cultura." (1998:17)

Parece-nos bastante elucidativo este pormenor, esta denúncia, tanto mais que o autor aponta para uma partilha do poder e uma negociação através da comunicação, como algo com um sentido muito mais profundo, do que "a simples imposição de alguns que sabem sobre aqueles que não sabem." (idem)

Segundo este, o conceito de parteneriado terá a sua origem na língua inglesa, e terá sido difundido através da introdução formalizada dos programas europeus de colaboração além fronteiras. Quanto ao conceito de parceria, refere ser o conceito português tradicional de cooperação, caracterizado por uma colaboração informal, não de "cima para baixo", como no parteneriado, mas de "baixo para cima",

e passamos a citar: "A parceria começa por um grupo de colaboradores focalizados num problema específico, mas que o transportam para fora de um âmbito localizado através da sua autenticidade e do seu enraizamento nos costumes locais, ligando-se, desta forma, ao conceito de parteneriado." (Stoer, 1998:17)

Começámos por expor, neste ponto, certos pressupostos de ocultação, na tentativa de tornar visível e desconstruir o discurso taylorista. Parece-nos, contudo, que a conjuntura actual facilita já, de algum modo, outras posturas de colaboração.

Nesta medida, e porque sabemos de experiências bem sucedidas neste âmbito (de algumas das quais iremos dar conta neste trabalho), e porque tomamos contacto com preocupações de técnicos ligados ao trabalho com Surdos, bem como conhecemos as legítimas aspirações da comunidade Surda, terminamos este sub-tema, com uma visão optimista:

"Há uma abertura em termos de colaboração que, de facto, não existia na sociedade portuguesa há algum tempo. Existe, portanto, uma situação onde os agentes económicos, os agentes culturais e os agentes educativos, da segurança social e das autarquias podem colaborar, colocando para trás dicotomias que antes eram determinantes no relacionamento entre estes agentes." (Stoer, 1998:17).

2.4.Os Surdos no Porto e Bragança e o Projecto LABOR

"Em Lisboa há muitas instituições já destinadas a esse fim, já têm actividades há muitos anos dirigidas a essa área para o surdo, aqui no Porto é que não há, nem nas escolas, nem nas escolas de surdos, em Lisboa houve sempre, há 50 anos e mais. Nós aqui integramo-nos nós."

Entrevista P6

Na zona do Porto, muito embora existam, e tenham existido, instituições dedicadas exclusivamente à educação dos surdos, algumas com largos anos de tradição, como sejam o Instituto Araújo Porto, e o Instituto António Cândido, e outras com uma história mais curta, como é o caso da APECDA (Associação de Pais para a Educação de Crianças Deficientes Auditivas), é ideia generalizada, que, ao nível do encaminhamento e da formação profissional, não têm sido encontradas respostas adequadas às necessidades dos Surdos.

Constata-se, contudo, por parte das diversas instâncias de formação, e dos diferentes serviços uma consciencialização no sentido da necessidade de articulação entre estes, por forma a uma conjugação de esforços e uma rentabilização dos recursos que, isoladamente apenas servem de atitudes remediativas.

Esta nova intenção de postura está patente nos depoimentos das pessoas que contactámos, registados em entrevista, quer se trate de técnicos com os mais variados tipos de formação e funções, quer se trate de opiniões dos próprios Surdos.

Foi, partindo do conhecimento prático da restrição de respostas de formação e com a intenção de determinar a

dimensão do problema e melhor conhecer a necessidade do seu alargamento, que um sub-grupo do Projecto Labor se lançou nesse campo de pesquisa. Mas, primeiramente, vejamos, sucintamente, qual o percurso que conduziu até aí.

A primeira acção do Projecto Labor, aprovado no âmbito da Iniciativa Comunitária Emprego e Desenvolvimento de Recursos Humanos, Eixo-Horizon-Deficientes, promovido pelo Centro Regional de Segurança Social do Norte (CRSS-Norte), segundo o seu Cronograma de Execução das Acções, constante do Relatório Anual -1996, consistiu na apresentação do projecto aos estabelecimentos e serviços da área da deficiência a envolver por aquele e teve lugar em Abril de 1996.

Assinala-se nesse relatório a formação inicial de duas equipas, uma de Acompanhamento/Avaliação à Formação Profissional, e outra de Investigação na área do Emprego Protegido, ambas destinadas à população deficiente em geral. Refere-se, ainda que, atendendo ao interesse manifestado pelo parceiro transnacional (que, embora não constando do referido relatório, sabemos ser França, mais concretamente Marselha) na permuta de informação sobre um tipo de deficiência específico, a deficiência auditiva, se criou, em Novembro do referido ano, uma nova equipa de investigação nessa área. O surgimento dessa nova equipa implicou a integração de novos técnicos no Projecto, pelo que foi solicitada a colaboração de diversas instituições e entidades estreitamente ligadas à problemática da surdez.

É assim que se desenvolve, no âmbito deste projecto, o estudo comparado do trabalho com surdos, para

identificação de metodologias utilizadas, instrumentos e suportes pedagógicos, sistemas alternativos de comunicação e reflexão sobre metodologias de investigação para a formação de formadores no domínio da deficiência auditiva. A equipa então formada, responsável por esta área, foi integrada pelos técnicos do CRSS Norte (Centro Regional de Segurança Social) afectos ao Projecto, e por técnicos da Associação de Pais para a Educação de Crianças deficientes Auditivas, da Associação de Surdos do Porto, do Instituto António Cândido, da Escola C+S Augusto Gil e Escola Preparatória de Paranhos.

Dado o interesse de que se revestia para nós um estudo deste tipo aplicado à área do Porto, ao tomarmos conhecimento disso, em Setembro de 1997, manifestámos interesse em poder participar. Uma vez que a equipa já se encontrava definida, devidamente enquadrada, credenciada e com o trabalho em curso, foi-nos dado permanecer na qualidade de assistente. Essa possibilidade revestiu-se de grande importância para o nosso trabalho, uma vez que permitiu tomar contacto de perto com toda esta problemática e com os mais diversos técnicos, e estabelecer com estes diálogos muito profícuos, sendo que daqui resultaram algumas das entrevistas que trataremos neste trabalho.

O sub-grupo acima citado considerou fundamental recolher directamente, junto dos jovens surdos o seu testemunho e opinião sobre a questão central, visando "conhecer a situação de trabalho (número de desempregados, diversidade de respostas profissionais encontradas, mobilidade no trabalho e expectativas de formação), a sua situação académica (diversidade de cursos frequentados,

expectativas profissionais e de formação) e a sua percepção das diversas metodologias utilizadas durante a sua formação e formas de comunicação privilegiadas." (Cabral et al., 1997:1).

Passaremos, então, a situar alguns dos dados resultantes dessa pesquisa e apresentados ao Seminário realizado no âmbito do Projecto Labor - Programa Horizon, em 18/Dez/97, no Auditório UNESCO, no Porto, por nos parecer que sustentam e justificam as ideias iniciais deste capítulo (para consulta mais detalhada, ver anexo).

No presente trabalho optamos, por referir os estudos desenvolvidos relativamente aos dois primeiros assuntos: situação de trabalho e situação académica, e trataremos os dados fornecidos em termos percentuais sob a forma de gráficos construídos por nós. A análise e comentários, embora tendo em conta as ilações apresentadas, são, também da nossa responsabilidade, permitindo-nos fazer extrapolações e estabelecer relações que considerarmos pertinentes.

Os autores construíram e aplicaram questionários a jovens e adultos Surdos dos concelhos do Porto e Bragança, questionários esses diferenciados consoante se tratasse de Surdos em situação de trabalho (ou desemprego), ou em situação académica.

Iremos focar primeiramente as questões relacionadas com o emprego. Na análise dos resultados esse estudo começa por salientar o facto de, tratando-se de uma população muito jovem (entre 17 e 42 anos), ser preocupante

verificar-se que 42,9% se encontra desempregada, parecer que nós corroboramos.

Relativamente aos meios de obtenção de emprego, constata-se que a maior percentagem o conseguiu através de familiares, seguida de esforços desenvolvidos pelas escolas que frequentaram. Alguns obtiveram-no por contactos de amigos ou do Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP), em percentagens iguais, ou ainda por meios próprios ou outros não especificados (Fig.2).

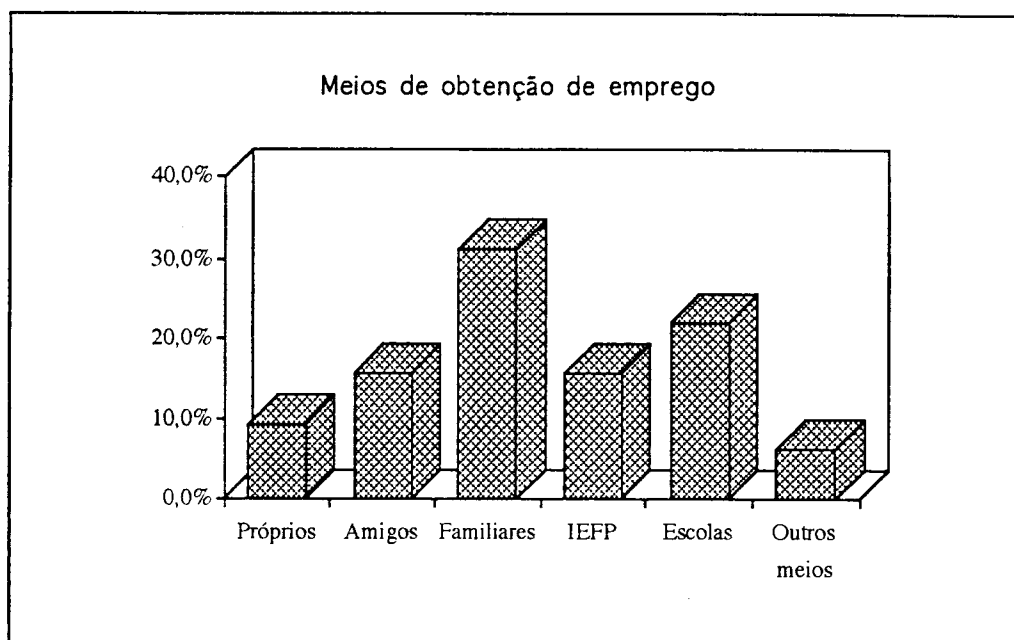


Figura 2 - Meios de obtenção de emprego (Gráfico construído a partir de dados retirados de Cabral et al., 1997).

Poderemos, então, concluir que estes resultados não estarão desfasados da citação com a qual abrimos este ponto, e que transmite a ideia de que no Norte os Surdos se integram a si próprios, uma vez que as respostas institucionais são escassas. Com efeito, a maior parte dos Surdos deve o seu emprego a diligências de familiares, de amigos, ou próprias, grupos aos quais podemos ainda juntar

os esforços das escolas, uma vez que sabemos que estes resultam maioritariamente, de atitudes isoladas dos professores e não de projectos ou protocolos institucionalmente estabelecidos. Restam 15,6% de empregos conseguidos através do IEFP, isto numa população de 57,1% de empregados.

Em termos de **mobilidade profissional**, referem os autores, que os inquiridos tiveram, em média, dois empregos, um máximo de quatro e um mínimo de um, e assinalam diversas razões para a mudança, as quais mencionámos por ordem de importância: ganhar pouco, não ter amigos, ter acabado o contrato, apreciação do desempenho, não gostar do patrão/horário mau/não gostar do emprego, trabalho pesado e doença.

Achamos importante salientar a valorização dada ao salário auferido, e à possibilidade de existência de amigos no emprego, o que confere uma grande importância ao estatuto sócio-económico e às possibilidades de estabelecimento de qualidade na comunicação. Efectivamente, os surdos constituem uma população que continuamente busca e reivindica melhores condições de vida e de trabalho. Não são uma população resignada, mas antes atenta e sensível, constatando-se, pelas razões evocadas por estes, que grande parte das vezes são eles próprios quem decide mudar de emprego (Fig.3).

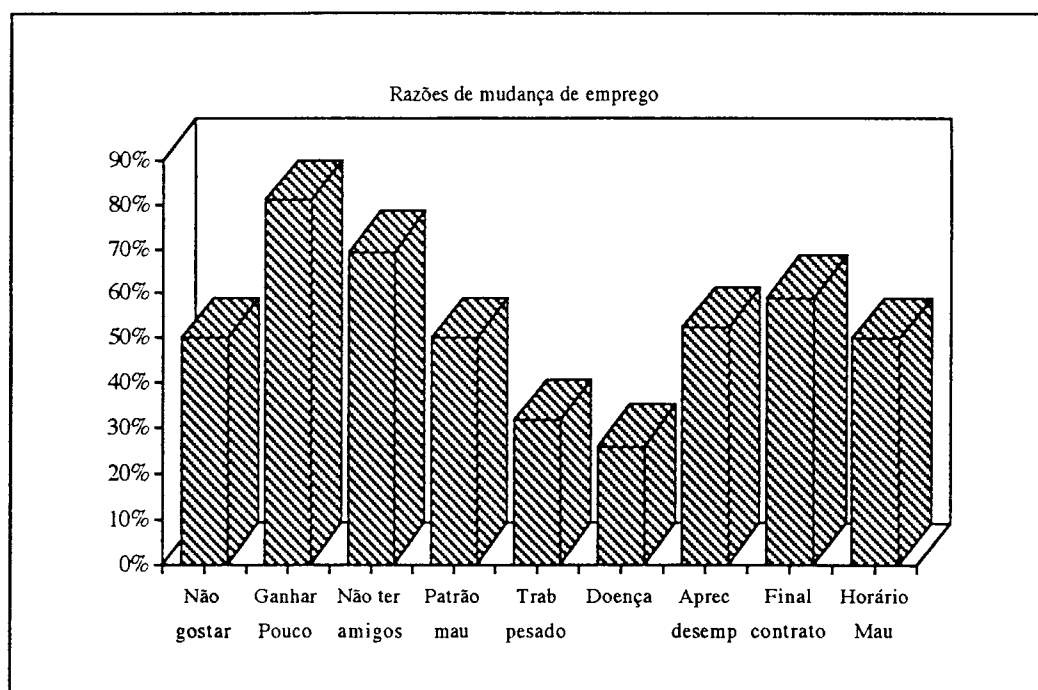


Figura 3 - Razões de mudança de emprego (Gráfico construído a partir de dados retirados de Cabral et al., 1997).

Relativamente às questões da **apreciação do trabalho, desejo de mudança e nível de vida**, os dados evidenciam que a maioria se manifesta satisfeita, dizendo gostar do trabalho que ocupa, no entanto, apesar disso, 67,7% gostaria de mudar de emprego, o que, aliado ao facto de 78,9% considerar que não ganha bem, poder sugerir que esse desejo, mais uma vez, é no sentido da procura de melhores condições de vida.

Somos, ainda, tentados a pensar que os surdos não se acomodam, e que procuram sempre o ajustamento entre as expectativas criadas, e o que na realidade lhes foi dado atingir (Fig.4).

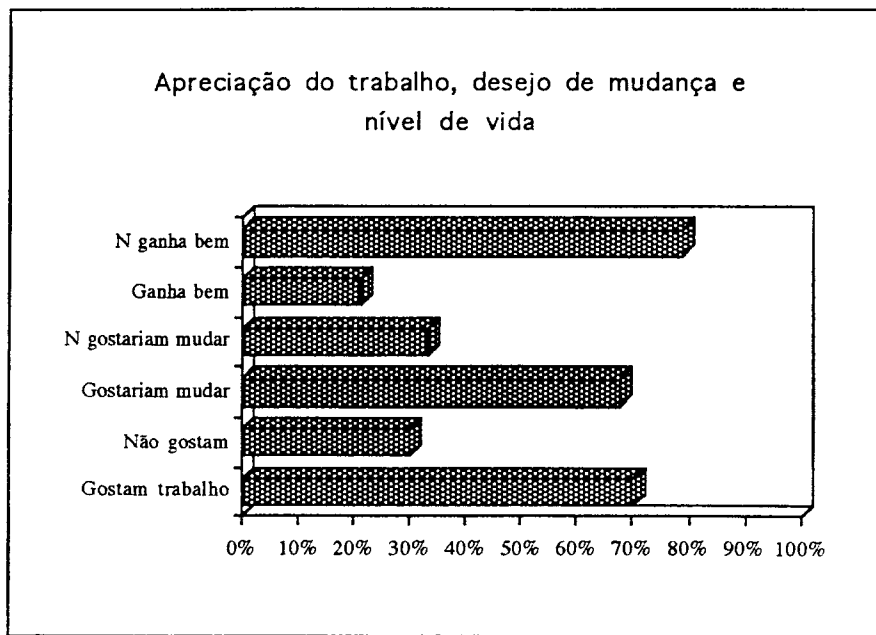


Figura 4 - Apreciação do trabalho, desejo de mudança e nível de vida
(Gráfico construído a partir de dados retirados de Cabral et al., 1997).

Vamos agora, deter-nos no que concerne às expectativas académicas e profissionais, bem como nos motivos para ir trabalhar ou decidir continuar a estudar, recordando que aqui a população inquirida é estudante.

Quanto às **expectativas académicas ideais**, constatou-se que 89,7%, uma elevada percentagem de alunos manifestou a intenção ideal de prosseguir estudos.

De entre estes, **relativamente aos níveis de escolaridade desejados**, um considerável número demonstra que gostaria de continuar a estudar até ao 12º ano, e para uma grande parte a meta seria obter um curso Técnico Profissional, ao que se segue o 3º ciclo e um curso Superior (15,4%). Ficar apenas com o 2º ciclo foi uma opção que ninguém mencionou (Fig. 5).

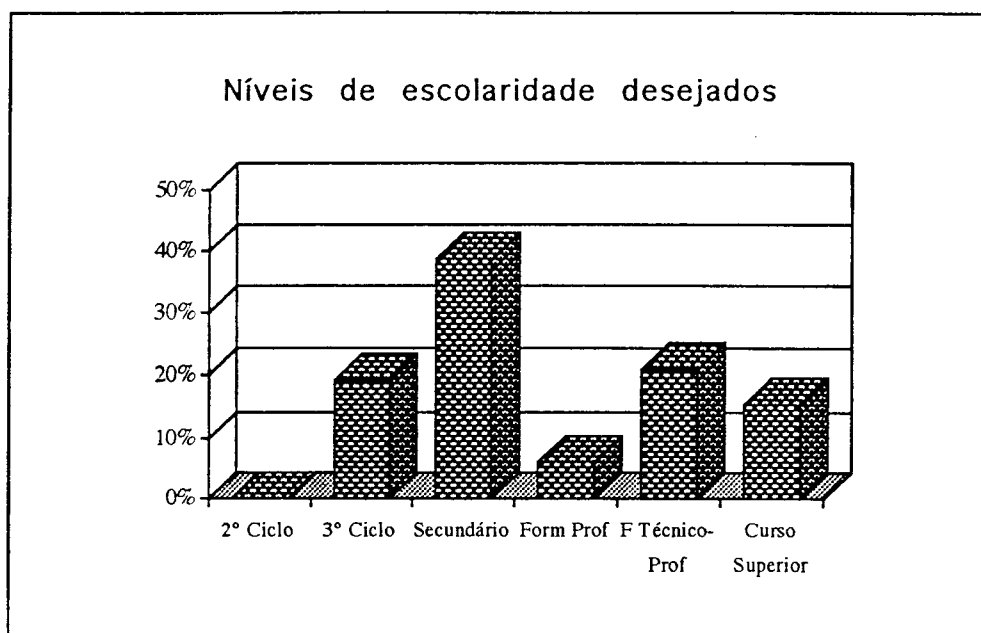


Figura 5 - Expectativas académicas ideais - Níveis de escolaridade desejados (Gráfico construído a partir de dados retirados de Cabral et al., 1997).

Diremos, então, que as expectativas académicas ideais são bastante elevadas, quer porque são muitos os que escolheriam prosseguir a escolaridade, quer porque idealmente aspiram a graus académicos elevados.

No que diz respeito aos **motivos para ir trabalhar**, ter dinheiro e ajudar a família, são os principais argumentos que justificam essa tomada de decisão. No entanto, o desejo manifestado pela própria família e o factor idade têm também alguma importância. Realce-se, contudo, o facto de "não gostar da escola" não ter sido mencionado isoladamente, mas ter sido apontado por uma percentagem significativa (13,3%), quando associado a "ter dinheiro" e "ajudar a família" (Fig.6).

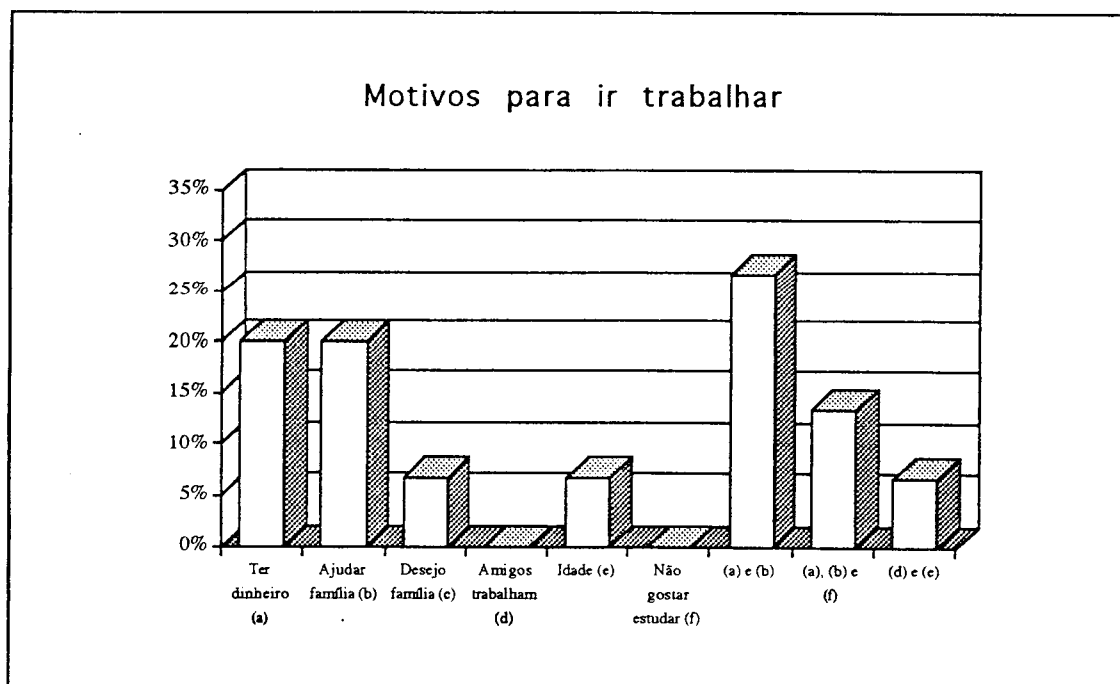


Figura 6 - Decisão de ir trabalhar - Motivos para ir trabalhar (Gráfico construído a partir de dados retirados de Cabral et al., 1997).

Falemos agora, não de expectativas ideais, mas da **decisão de continuar a estudar**, assente na realidade possível, e do **nível de ensino pretendido**, nestas circunstâncias.

Relativamente à decisão de continuar a estudar, verificamos que, para a maioria deste grupo, que se encontra ainda na escola, a grande meta é terminar o ensino secundário (12º ano), havendo, também, uma considerável incidência de respostas no sentido da obtenção do 3º ciclo (9º ano) e de um curso de Formação Profissional. Ninguém pensa atingir uma Formação Técnico- Profissional (Fig.7).

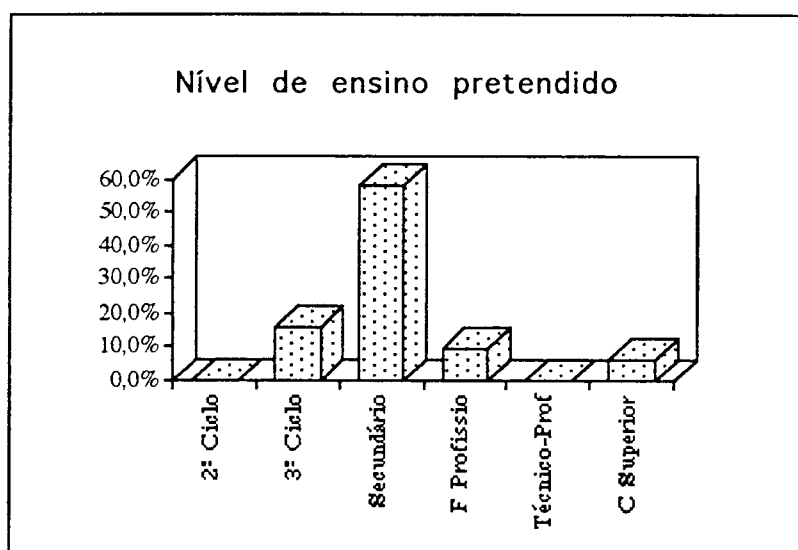


Figura 7 - Decisão de continuar a estudar - Nível de ensino pretendido (Gráfico construído a partir de dados retirados de Cabral et al., 1997).

Comparando os resultados entre esta e a situação relativa às expectativas ideais, verificamos que o ensino secundário é uma aspiração que os surdos pressentem com grande viabilidade. Concluir o 3º ciclo é algo que tem sensivelmente os mesmos valores nos dois gráficos. As discrepâncias maiores situam-se, então, em relação ao desejo de conseguir um curso superior ou um curso de Formação Técnico-Profissional, que eles vislumbram como algo inacessível na prática.

Por sua vez, Fernandes e Carvalho (1997) apresentam no seu estudo dados mais pormenorizados, relativos à questão das **aspirações a nível profissional** dos jovens surdos, com base na mesma recolha de dados, comparando o tipo de **trabalho preferido**, com o **trabalho possível**. Deste modo, encontramos algumas discrepâncias significativas, o que sugere um desajustamento relativamente

à realidade. Contudo, para além disto, há algo de preocupante, o facto de uma grande percentagem não ter a noção mínima do tipo de emprego que lhe poderá ser facultado (Fig.7 e 8).

Aspirações a nível profissional (trabalho preferido)

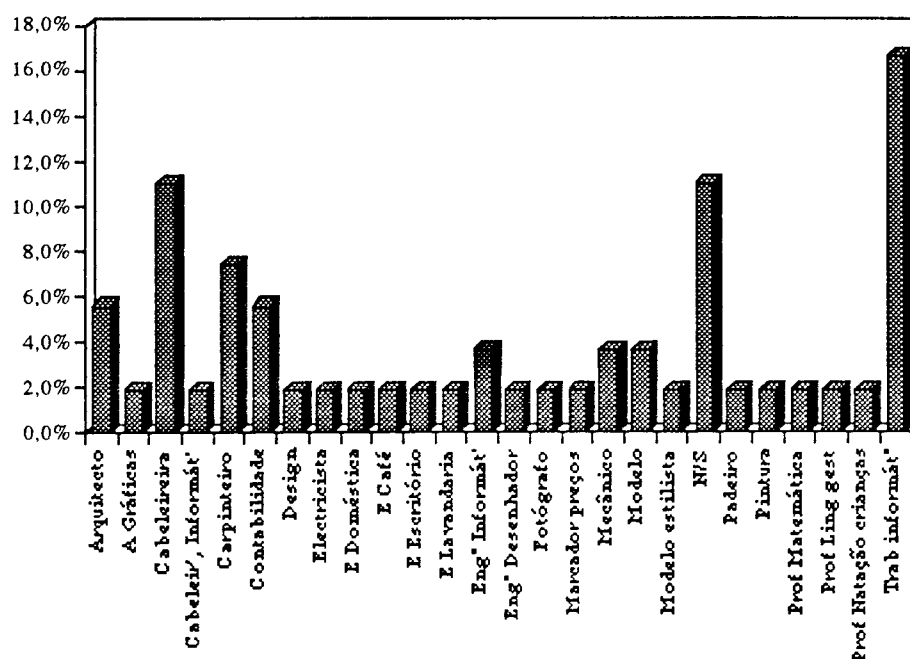


Figura 8 - Aspirações a nível profissional: trabalho preferido (Gráfico construído a partir de dados retirados de Fernandes e Carvalho, 1997).

Aspirações a nível profissional (trabalho possível)

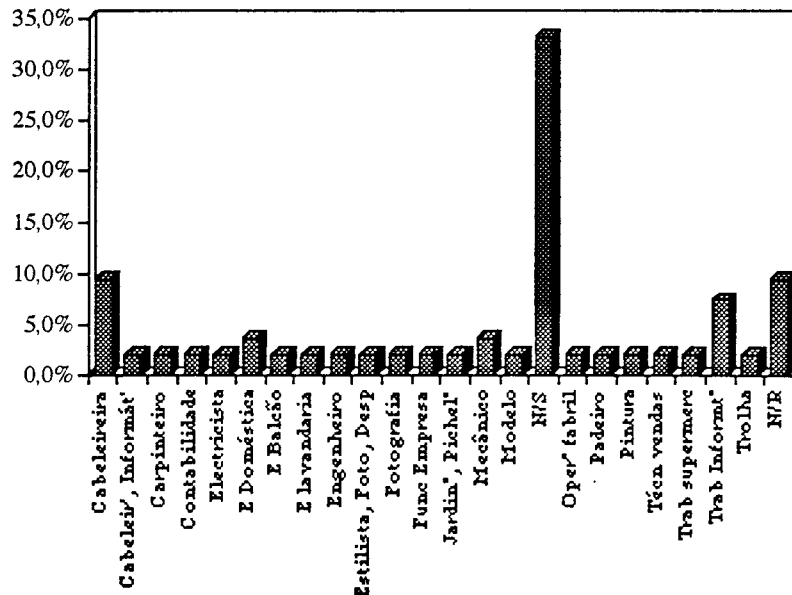


Figura 9 - Aspirações a nível profissional: trabalho possível (Gráfico construído a partir de dados retirados de Fernandes e Carvalho, 1997).

Mas, passemos, então a comparar, as profissões e os graus de escolha que surgem nos dois gráficos. Assim, verifica-se que os trabalhos preferidos são, por ordem de escolha, nas áreas de: Informática, Cabeleireiro, Carpinteiro, Arquitectura, Contabilidade, Engenharia Informática, Mecânico e Modelo. Contudo, os empregos que estes acham possível virem a conseguir são: Cabeleireiro, Informática, Empregada Doméstica, Mecânico, sendo que as percentagens são mínimas, o que revela uma fraca convicção de que será fácil obter emprego, aliás, também patente na percentagem quer daqueles que não imaginam o que lhes poderá tocar, quer dos que não deram qualquer resposta.

Vemos que os valores relativos ao trabalho possível decaem e recaem em profissões menos qualificadas,

relativamente ao trabalho preferido. As autoras mencionadas (Fernandes e Carvalho, 1997) atribuem esse facto à consciencialização que existe entre os jovens, das poucas oportunidades que lhes são oferecidas no mercado de trabalho. As leis que o compõem baseiam-se essencialmente na rentabilidade económica, contudo a exclusão social que daí advém não depende apenas disso, mas, e sobretudo, da mentalidade social que identifica a deficiência com incapacidade ou baixo rendimento, e impede os surdos de competirem no mundo laboral, porque desde sempre os estigmatizou, facto que comprometeu o seu desenvolvimento.

Atrevemo-nos a acrescentar que, apesar disso, os jovens surdos, tal como os ouvintes, continuam a alimentar esperanças de emprego e nível de vida que os realizem. Sendo perfeitamente legítimo que o façam, e que sonhem com isso como algo a que têm direito.

O Projecto Labor contribuiu, com todo o trabalho desenvolvido, para uma maior aproximação dos técnicos de diversos sectores e evidenciou uma forte necessidade de mudança. No Porto urge a criação de respostas concertadas, através da rentabilização dos recursos existentes e da criação de redes que viabilizem a articulação desses recursos. Aquando do tratamento das entrevistas, teremos oportunidade de aprofundar esta questão.

2.5.Os Surdos em Lisboa e o Projecto AMLLis

"Reconhecendo o papel que a AMLLis, enquanto Projecto Inovador na zona de Lisboa, tem desenvolvido no atendimento, avaliação/orientação, formação e integração sócio-profissional da população surda, por um processo integrado de várias instituições e serviços e em que as próprias pessoas surdas se têm tornado cada vez mais intervenientes, entendemos que este desafio se deve estender às redes locais, escolas, serviços e Associações de Surdos para que igualmente encontrem modos de articulação e de resposta local às necessidades das pessoas surdas, que tenham em conta a sua identidade e cultura própria, visando a progressiva cobertura do país no atendimento especializado a esta problemática."

Amaro - IEFP (1996:5)

Em Lisboa, o Programa AMLLis (Actividade Modelo Local de Lisboa), tal como continua a ser conhecido, apesar de se constituir num Programa de Gestão Integrada de Recursos e Encaminhamentos para Formação Profissional e Integração de Pessoas Surdas da Zona de Lisboa, teve início em 1989.

O seu surgimento enquadra-se nas Acções Inovadoras do Programa Hélios I (1989-1992), que permitiram um conjunto de acções e actividades específicas no campo da reabilitação a nível comunitário, nas áreas de educação, integração económica e integração social. A sua continuidade foi, posteriormente, assegurada pelo Programa Comunitário Helios II (1993-1996), e, actualmente é co-financiado pelo Fundo Social Europeu, Subprograma Integrar, Medida 3 (Integração sócio-Económica de Pessoas com Deficiência), uma vez que deixou se poder enquadrar no âmbito das medidas inovadoras.

A medida 3 do Subprograma Integrar, no que refere ao âmbito de intervenção, prevê como Acções Inovadoras de Formação Profissional e Emprego, entre outras:

- Proporcionar uma formação diferenciada e adaptada à condição específica de cada formando, podendo assumir a forma de regime de formação em alternância, integrada ou simulada;

- Criar condições para que os jovens com deficiência frequentem os cursos de formação profissional regular, viabilizando os apoios necessários, nomeadamente a nível da metodologia de formação/aprendizagem, do processo de comunicação, adaptação dos locais de formação, etc.;

- Promover o atendimento eficaz e sequencial dos jovens com deficiência, ao nível do processo integrado de formação profissional e emprego, através da coordenação de diferentes serviços e instituições;

- Obter modelos de intervenção generalizáveis a outras regiões;

- Envolver as empresas e outras entidades da comunidade no processo de formação e integração sócio-profissional;

- Assegurar a efectivação do acompanhamento das pessoas com deficiência nos postos de trabalho até o período de adaptação estar concluído.

(Para maior aprofundamento consultar regulamento de acesso dimanado pelo Instituto do emprego e Formação Profissional).

O historial do aparecimento do projecto AMLLis tem a ver com a apresentação isolada de diversas candidaturas, junto do Instituto do Emprego e da Formação Profissional

(IEFP), oriundas de várias instituições do Concelho de Lisboa, cujo objectivo era a Integração Profissional da Pessoa Surda. Deste modo, o IEFP decidiu tentar uma medida integrada, a qual articulando os recursos dessas diferentes instituições, desse respostas concertadas a um problema comum, tendo apoiado, na altura, o desenvolvimento do projecto AMLLis.

Deste modo, por sugestão do IEFP, reuniram-se a Associação Portuguesa de Surdos (APS), a Associação de Pais para a Educação de Crianças Deficientes Auditivas (APECDA) e o Instituto Jacob Rodrigues Pereira (IJRP), e foi delineado um programa em que havia uma complementaridade e não uma sobreposição de intervenções, como teria acontecido se essas instituições tivessem avançado com os seus projectos iniciais. "A ideia era, em vez de irmos criar muitos recursos, vamos rentabilizar os recursos que existem" (Entrevista L1).

Tudo começou, então, deste modo, pensando que seria fundamental uma Unidade de Avaliação e Encaminhamento (UEA), a cargo da APS, uma outra de Formação Profissional para a qual estaria mais vocacionado o Instituto Jacob Rodrigues Pereira, e, entretanto, emergiu a necessidade de alguns jovens passarem por uma instância de maturação e crescimento que se situasse como um patamar entre estas duas, tendo essa Unidade de Pré-Formação sido criada na APECDA.

O Programa Helios permitiu o apetrechamento técnico dessas unidades, havendo, desde início boas equipas a funcionar. Inicialmente pensou-se em cursos especiais para

os surdos, e, na Casa Pia de Lisboa (da qual depende o IJRP), surgiram, então, três cursos nessas condições: informática, cabeleireiro e cerâmica.

Contudo, rapidamente se percebeu que "a formação especializada dificultava o processo de integração, e portanto começou-se a pensar que, eventualmente com apoio específico, os surdos podiam fazer formação utilizando os recursos existentes para os ouvintes, desde que depois tivessem apoios , que passavam pelo apoio à comunicação e na parte de trabalhar os currículos, mais na linha da formação tecnológica." Entrevista L1.

Entretanto criou-se também uma Unidade de Língua Gestual "portanto uma unidade que seria responsável, exactamente, pela formação de intérpretes que depois iriam acrescer e desenvolver os apoios à comunicação aí necessários...paralelamente aos recursos mais tradicionais ia-se fazendo formação de intérpretes e formação de surdos para poderem ser formadores." (idem)

Todo este programa era articulado, os responsáveis técnicos destas unidades, os responsáveis das instituições e um coordenador, faziam com que o projecto não se desagregasse.

As unidades que actualmente o compõem são:

- Unidade de Gestão e Encaminhamento e Articulação de Recursos - UGEAR (anteriormente UEA - Unidade de Encaminhamento e Avaliação);
- Unidade de Pré- Formação;
- Unidade de Formação e Integração Profissional;
- Unidade de Língua Gestual.

Muitas são as características inovadoras que este programa constantemente introduziu, alterando assim, as condições iniciais e aferindo-as aos problemas decorrentes. Um dos pressupostos que o distinguem relativamente a intervenções anteriores, ou de outras áreas do País, é o princípio de que a formação é um percurso individual, e, como tal este deve ser desenhado à medida do formando, e não ser ele quem terá de se adaptar a menus pré-determinados. Um outro é a modalidade de formação em local de trabalho, a qual desencadeia novas atitudes e representações sobre os surdos ao nível das empresas, dos trabalhadores e da população em geral.

"A reabilitação profissional das pessoas surdas tem conhecido, desde 1989 (exceptuando intervenções pontuais com a Carris e Sorefame na década entre os anos 70/80) grandes alterações, por via do Programa AMLLis: respostas até então institucionais, assumindo a Casa Pia de Lisboa, nas suas oficinas a formação profissional de gerações de pessoas surdas nas chamadas "profissões manuais", tem vindo a desenvolver a formação no local de trabalho envolvendo várias empresas no processo, através de Planos Individuais de Formação, em áreas profissionais diversificadas, de acordo com o perfil individual de cada pessoa." Amaro - IEFP (1996:3)

Com efeito, parece-nos que esta experiência, pelo conjunto de razões já apresentadas, porque integra já nas suas equipas um número considerável de monitores surdos, porque dispõe de serviços de intérpretes, porque leva a que

os seus técnicos dominem a Língua Gestual, porque respeita e difunde a cultura dos surdos, e lhes confere o estatuto de parceiros sociais, não tem, de facto, a nível do País, nenhuma outra que se lhe assemelhe. De Lisboa ao resto do País a distância mede-se em anos-luz, tal como aprofundaremos no ponto dois do terceiro capítulo.

III - PERCURSO DE PESQUISA

1. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

1.1. Emergência do paradigma da investigação interpretativa

O advento das Ciências Sociais e Humanas, o questionamento por parte de alguns "fazedores" de ciência e as condições Sociais dos últimos anos questionaram o estatuto de ciência em vigor, conduzindo à redefinição desta, centrando-se na fundamentação epistemológica que lhe estava subjacente.

Efectivamente, o pensamento Pós-Moderno abalou a abordagem positivista, a qual preconiza que o objecto científico deve ser quantificável (sendo as qualidades intrínsecas consideradas irrelevantes), divisível e classificável, reduzindo-lhe a complexidade. Segundo este paradigma, só essa metodologia é válida e susceptível de permitir determinar relações sistemáticas entre o que se separou. Assentando no pressuposto de que é possível conhecer a realidade, por ela ser exterior ao sujeito, tem por objectivo último estabelecer relações de causa-efeito para formular leis universais e poder assim prever o comportamento futuro dos fenómenos (Santos, 1993:16).

Por seu lado, o paradigma emergente coloca a pessoa, enquanto autor e sujeito, no centro do conhecimento, considerando o objecto de estudo como um fenómeno social e, por isso, total, no sentido de que, devido à sua contemporaneidade, um primeiro olhar sobre essa realidade deve ser pluridisciplinar. Neste sentido, sustentando a

natureza exploratória da pesquisa, isto é, não partindo de hipóteses previamente elaboradas, mas sim de problemas concretos e pretendendo identificar variáveis que influenciem uma situação particular, procura compreender, mais do que explicar.

Torna-se, pois, necessário "descobrir categorias de inteligibilidade globais, conceitos quentes que derretam as fronteiras em que a Ciência Moderna dividiu e encerrou a realidade" (Santos, 1993:44). Com efeito, neste paradigma em emergência, o conhecimento é total e local, porque se concebe pela imaginação uma vez que a ciência aqui é analógica, e generaliza através da qualidade e exemplaridade, sendo também auto-conhecimento, pois o carácter auto-biográfico e auto-referenciável da ciência é plenamente assumido.

Estas coordenadas actuais abrem caminho para uma outra visão do mundo e uma outra forma de estar. "Hoje não se trata tanto de sobreviver como de saber viver. Para isso é necessária uma outra forma de conhecimento, um conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe e antes nos una pessoalmente ao que estudamos." (idem:53).

Situamo-nos perante uma visão praxiológica do mundo, numa espécie de irremediável indissociabilidade dialéctica entre acção e reflexão, o que em muito se deve aos contributos da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt. Com efeito, este movimento enfatizou já as questões da construção da subjectividade, da emancipação humana e da mudança social, recusando a neutralidade e objectividade

positivistas e apelando à capacidade de uma razão crítica humana de reflectir sobre a complexidade da vida.

Admite-se agora, e defende-se, que a investigação se gera numa tensão permanente e emerge como espaço de convivência com a complexidade e a subjectividade. Considera-se ainda a indissociabilidade entre objecto observado, instrumentos de análise e observador, e postula-se que tudo quanto é da ordem do relacional terá que ser analisado pelo prisma da "promiscuidade" entre estes.

As práticas de investigação decorrem de interacções num espaço inter-subjectivo do qual o observador faz parte. O sujeito é visto também como autor implicado da produção social, investida de significados que reflectem o seu projecto histórico-existencial.

Neste contexto se entende a busca e proliferação de metodologias interpretativas, capazes de admitir estes pressupostos e de corresponder a uma tentativa de melhor entender toda uma rede de interacções determinantes. Nesta linha de entendimento, procura-se identificar variáveis, questionando e discutindo as relações que delas possam emergir, atribuir sentidos e significados e viabilizar o desenvolvimento de novos trabalhos de pesquisa-acção.

Thiollent (1980) sugere que: "Reflexividade e relativismo cultural são duas qualidades necessárias para dirigir investigações sem imposição de problemática, numa perspectiva de questionamento mais do que de observação unilateral", e que, "mais do que informantes ocasionais, certos dos indivíduos ou grupos implicados numa determinada situação devem tornar-se, no decurso da pesquisa,

investigadores nessa situação" (apud Haguette, 1987: 52 e 132).

Léssard-Hébert (1990:31), considera que "A expressão *metodologias qualitativas* abarca um conjunto de abordagens as quais, consoante os investigadores, tomam diferentes denominações.", e que se engloba, "na *investigação interpretativa*, um conjunto de abordagens diversas: observação participante, etnografia, estudo de casos, interaccionismo simbólico, fenomenologia, ou muito simplesmente abordagem qualitativa".

Efectivamente, a investigação interpretativa partilha um interesse assente no sentido e no significado conferido pelos actores, enquanto produtos de um processo complexo de relações. Nesta medida aprofundaremos a análise de conteúdo entendendo-a em estreita relação com as representações sociais dos actores.

1.2. A Análise de Conteúdo

1.2.1. Pressupostos

O lugar ocupado pela Análise de Conteúdo na investigação no âmbito das Ciências Sociais e Humanas é cada vez maior. Esta apresenta-se como uma alternativa de análise que acede à complexidade e singularidade que hoje se admitem nos pressupostos dos propósitos investigativos.

Deste modo, pretende-se abordar algumas das questões mais pertinentes desta problemática, por forma a

discutir, preparar, facilitar e fundamentar o percurso de análise documental.

Assim, decidiu-se agrupar os assuntos por unidades temáticas que, no entanto, se entrecruzam ao longo da exposição. Deste modo, procura-se, a par da sua evolução histórica, situar os principais aspectos deste tipo de análise, sendo discutida a oposição quantitativo/qualitativo, focadas as características das inferências, ao que se seguem considerações acerca dos documentos e da sua constituição no *corpus*. O conteúdo é, também, apresentado como opção de estudo numa perspectiva manifesta ou latente.

Seguidamente, detalham-se as etapas da Análise de Conteúdo, passando, então, à questão da opção de uma postura descritiva ou interpretativa, e tratando da definição das categorias analíticas.

Por último, apontam-se algumas vantagens e desvantagens da Análise de Conteúdo, e tecem-se alguns comentários, através dos quais se pretende destacar os aspectos mais inovadores no estudo desta temática.

Evolução histórica

Segundo Correia (1996), o estudo da evolução histórica dos domínios de preocupações de aplicação da análise de conteúdo reporta-se ao início deste século, altura em que aparece intimamente ligada ao desenvolvimento da imprensa e dominada pela contagem e pela medida. Já na década de 30, ainda influenciada pela obsessão

quantitativista, começa a rodear-se de conceitos próprios e a utilizar os instrumentos estatísticos com mais precisão. Na década de 50 é notória a sua utilização sistemática nas Ciências Sociais e Humanas, acompanhada de um debate epistemológico que põe em causa, quer a relação entre objectividade e quantificação, quer o seu carácter estritamente descritivo, salientando o seu alcance inferencial.

Finalmente, nas décadas de 70 e 80, ao mesmo tempo que se desenvolvem as tendências anteriores, o debate epistemológico tende a deslocar-se do interior da comunidade científica para se alargar a domínios da vida social, onde o desenvolvimento dos procedimentos de Investigação/Ação conduz ao reforço de preocupações mais relacionadas com as potencialidades hermenêuticas desta técnica do que com o seu valor heurístico (Correia, 1996).

A análise de conteúdo é entendida, não como um método, mas como "uma técnica de investigação que permite fazer inferências, válidas e replicáveis, dos dados para o seu contexto" (Krippendorff, 1980, apud Vala, 1986:103).

Devido ao já exposto, também aqui, na defesa deste instrumento de análise, nos afastamos da perspectiva que assenta em pressupostos positivistas e que define esta técnica de investigação como aquela que permite "a descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação" (Berelson, 1952, apud Vala, 1986:103). Por sua vez, Krippendorff apesar de não negar as virtualidades da estratégia quantitativa opõe-se à proposta de Berelson que pretende reduzi-la a "objectivos predominantemente

descritivos e classificatórios" e propõe claramente a possibilidade do analista "construir um modelo capaz de permitir inferências sobre uma ou várias condições de produção das mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas" (idem: 104).

Para um outro autor, Landry (1992), a análise de conteúdo constitui um método de colecta de dados, no domínio das Ciências Humanas que se alimenta da utilização de documentos, da observação pelo investigador e da informação fornecida pelos sujeitos. O método da análise de conteúdo tem como objectivo dos seus procedimentos chegar a fazer inferências válidas, e os procedimentos da análise e da interpretação variam em função da diversidade dos documentos estudados e dos objectivos dos investigadores.

Como acabamos de ver, a interpretação produzida não depende apenas do discurso do sujeito que é submetido à análise. As condições de produção da própria análise interagem de forma interpelante, produzindo resultados de interpretação diferentes, consoante o registo de análise em que se situa o investigador.

Quantitativo/qualitativo

Ora, a escolha do modelo ou registo de análise, ao qual atrás aludimos, está dependente da intenção da análise, e, portanto, do estatuto ontológico que é atribuído ao discurso.

Tradicionalmente refere-se a dicotomia entre quantitativo e qualitativo e considera-se que, na análise quantitativa o material estudado é reduzido a categorias analíticas a partir das quais é possível proceder a cálculos estatísticos. Procede-se por comparação, com vista a analisar as semelhanças e as diferenças quantitativas, o que conduz à construção de tipologias. A análise quantitativa do conteúdo integra o material estudado nas categorias analíticas a partir das quais se vão produzir distribuições de frequência, estudos de correlações, análises factoriais, etc., e compara as semelhanças e diferenças quantitativas.

Quanto à análise qualitativa, pretende-se que o material seja interpretado com a ajuda de algumas categorias analíticas que permitam realçar as singularidades. Apoia-se, em geral, na construção de ideais-tipos, na busca de estruturas estabilizadas que permitem pautar as diferenças. Não se pretendem as regularidades, mas sim as singularidades do discursos. A análise qualitativa, ao interpretar o material estudado através de algumas categorias analíticas, descreve e atribui sentido às suas particularidades e coloca a tónica nas nuances que existem nas semelhanças e diferenças que ressaltam dessas categorias.

O primeiro tipo de análise pretende evitar a colagem da subjectividade das particularidades dos conteúdos, enquanto a análise qualitativa permite permanecer fiel a essas particularidades, com o preço de uma certa subjectividade.

Pensamos, contudo, ser esta uma visão redutora, que polariza a questão entre quantitativo e qualitativo,

pelo que podemos conceber uma terceira possibilidade que aflore a existência eventual de um *continuum* entre ambos.

A inferência

Tal como tivemos já oportunidade de referir, o objectivo último da Análise de Conteúdo situa-se no registo da interpretação.

Diz Bardin (1988:103) "é a inferência que permite a passagem da descrição à interpretação, enquanto atribuição de sentido às características do material que foram levantadas, enumeradas e organizadas"... "pela descoberta de conteúdos que confirmam ou infirmam o que se procura demonstrar a propósito das mensagens, ou pelo esclarecimento de elementos de significação susceptíveis de conduzir a uma descrição de mecanismos de que *a priori* não detínhamos a compreensão".

Segundo Vala (1986:104), "trata-se da desmontagem de um discurso e da produção de um novo discurso através de um processo de localização-atribuição de traços de significação, resultado de uma relação dinâmica entre as condições de produção do discurso a analisar e as condições da produção de análise".

Por sua vez, Clapier-Valladon (1980) sublinha o carácter exploratório no âmbito psicossociológico e o seu valor positivo, não forçando a estandardização da informação, salientando que, nos fenómenos da pesquisa psicossociológica, nem o contexto social nem a pessoa podem ser ocultados. Com efeito, segundo o autor, o método

documentalista ajuda a constituir o objecto da pesquisa e, também, vai contribuir, no momento da análise de conteúdo, para a compreensão do discurso do locutor e a elaboração dos indicadores.

Constituição do *corpus*

A constituição do *corpus*, tal como refere Vala (1986), geralmente é composta por todo o material de pesquisa, no caso de este ter sido produzido com essa finalidade. "Porém, se os documentos-fonte susceptíveis de permitir o estudo do problema foram produzidos independentemente da pesquisa, o analista procede habitualmente a uma escolha...segundo critérios de ordem quantitativa ou qualitativa...havendo que ponderar questões de pertinência metodológica e teórica...sendo a sensibilidade do investigador que orienta a selecção a realizar." (idem:pp 109-110).

Segundo Landry (1992), os documentos podem ser de etiologia diversa: documentos de organizações oficiais (governo, empresas, partidos, sindicatos, actividades, planos de trabalho, posições); documentos administrativos (dados individualizados, geralmente sobre a forma de dossiers, relativos a serviços públicos, saúde, educação, etc.); documentos de imprensa (jornais, periódicos, publicações científicas ou outras); e ainda documentos pessoais (correspondência, jornais, biografias, entrevistas).

Para Clapier-Valladon (1980), estes documentos podem ser de diferentes naturezas: inquéritos, entrevistas, relatos, textos e obras variadas (literárias, históricas, sociológicas, jurídicas,...), recentes ou antigos, formando frequentemente um conjunto muito vasto, inorganizado, no qual é fácil perdermo-nos, mas de grande valor, porque contribuem para o estabelecimento do sistema semiológico de uma situação psicossociológica real. Ainda segundo este autor, a procura documental permite abordar o estudo do conteúdo, não apenas fechando-o sobre si próprio, mas genericamente relacionando-o com o material simbólico. O investigador pode elaborar hipóteses à medida dos progressos da investigação, pois os indicadores guiam a exploração e permitem multiplicar os planos ou níveis de significação.

Manifesto/latente

Segundo o autor supra-citado, a análise de conteúdo no âmbito psicossociológico deve aliar uma certa profundidade de interpretação dos conteúdos manifestos e latentes do *corpus* a uma exaustividade sintética, permitindo encontrar sistemas racionais, funcionando então como um caleidoscópio, que esclarece, sucessivamente, os múltiplos aspectos da realidade.

Landry (1992) considera que o estudo do conteúdo manifesto incide sobre aquilo que é dito ou escrito explicitamente no texto que se pressupõe veicular a totalidade da significação, constituindo esta a única base de observação do investigador. O conteúdo latente refere-se

ao implícito, ao inexprimido, ao sentido oculto, aos elementos simbólicos do material analisado, no pressuposto de que a significação do conteúdo está para além do explícito, razão pela qual a interpretação do não dito é imprescindível à reconstrução da significação real e profunda subjacente ao conteúdo manifesto.

1.2.2.As etapas da Análise de Conteúdo

Segundo Bardin (1988) a análise de conteúdo deverá percorrer três fases.

Da primeira - **Pré-análise** -, salientaremos que é um espaço aberto, de intuição e sistematização das ideias iniciais, de preparação do material, da escolha dos documentos, de actividades não estruturadas, onde se define o *corpus* segundo regras de exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência, sendo propícia a leitura flutuante para a emergência das hipóteses, e a referenciação dos índices e de indicadores.

A segunda fase - **Exploração do Material** - incide na administração sistemática das decisões tomadas, consistindo essencialmente em operações de codificação, desconto ou enumeração (frequência) ou seja, na transformação dos dados brutos do texto e na sua representação de conteúdo. São exemplos disso as leituras horizontais e comparativas, a verificação da pertinência das categorias ou a criação de subcategorias.

A terceira fase - **Tratamento dos resultados obtidos e interpretação** - é caracterizada pelo processo de

inferência, sendo esta entendida como um tipo de interpretação controlada, ou como a análise de conteúdo sobre a análise de conteúdo.

Clapier-Valladon (1980), por sua vez, sugere, como *demarches* da análise de conteúdo em psicologia social:

Primeiro, a **leitura exaustiva** do *corpus*, leitura, releitura, paciente, repetida, sem categorias *a priori*, numa atitude de escuta e familiaridade com o *corpus*, longa, fastidiosa, permitindo uma espécie de impregnação - leitura flutuante, que suscita ideias-força, a pregnância de certos temas, a emergência de palavras-chave, unidades de texto, não dando a transparência imediata do discurso, mas contendo indicações plenas de significações e relações, conducentes a uma interpretação.

Segundo, a **classificação** de diversas maneiras, a diversos níveis, o aparecimento da linguagem própria do *corpus*, o estabelecimento dum "*léxico-thesaurus*" adequado à pesquisa, conjunto organizado de palavras-chave que permitem a análise temática, o eixo paradigmático ou lexical, a leitura sincrónica, organizando relações psicossociológicas e campos semânticos do texto. Conforme refere o autor o *thesaurus* tem função de descritor, reagrupando não somente palavras, mas temas, opondo um item a outro. Vai-nos servir de código para uma segunda leitura temática, implicando a elaboração de grelhas de análise por item ou por categoria, codificação do significante ao significado por reagrupamento em classes de equivalências. O sentido deve ser procurado no próprio *corpus*. Esta grelha de leitura induzida vai ser intermediária entre as respostas e as interpretações que nós

deduzimos e é tributária da estruturação destas. As grelhas de análise de conteúdo são construídas para cada questão por estabelecimento *a posteriori* das categorias temáticas dedutíveis da leitura do *corpus*, cada grelha classificando e reportoriando as respostas, esforça-se, por outro lado, em estabelecer relações com os outros itens. Esta exploração transversal do *corpus* efectua-se com a ajuda de dois tipos de relações: tipo associativo (causalidade - dependência; justaposição - associação; recorrência; ou repetição - identidade) e tipo *denegation* (ambivalência e oposição).

Terceiro, *démarche* interpretativa, apoia-se sobre as análises precedentes, sobre o estudo estatístico, elaboração do "*léxico-thesaurus*" e o resultado da leitura por grelhas, este fornece-nos conceitos operadores de leitura mas é necessário um incessante retorno ao *corpus*. A leitura pelo léxico compõe e recompõe o objecto, desarticula-o, mas a análise distribucional não tem todo o seu valor se não acompanhado por uma análise relacional. Adverte o autor que, se não tomarmos em conta quantitativamente e qualitativamente as relações que se estabelecem entre os próprios temas, a pertinência do *thesaurus* não é fundada em nada, pois a sua coerência lógico-matemática e a sua utilização limita-se à estrutura linguística.

Landry (1992), por seu turno, refere a existência de 5 polos sequenciais:

O primeiro, a **determinação dos objectivos** da análise de conteúdo refere-se à produção de inferências válidas e reprodutíveis.

O segundo, a **pré-análise**, é a etapa de operacionalização dos objectivos, a selecção de uma unidade de análise (unidades físicas, sintácticas, temáticas e de proposição), a definição das categorias analíticas, a determinação das regras de enumeração, a realização de um pré-teste e o retorno à quarta etapa.

O terceiro, a **análise do material** estudado, é a análise propriamente dita, reenvia à aplicação sistemática das regras de codificação definidas.

O quarto, a **avaliação da fiabilidade e validade dos dados**, terá lugar que todos os textos sejam analisados.

O quinto, a **análise e interpretação** dos resultados, podendo agora proceder-se às inferências e propôr-se interpretações, recorrendo a duas grandes formas de análise de dados: os estudos quantitativos (realizados a partir de dados numéricos) ou os estudos qualitativos (sobre a utilização de dados verbais). Podendo usar-se um destes ou combinações (continuum entre ambos), a análise de dados tem por objectivo contribuir para a construção do conhecimento, fornecendo novas inferências e novas interpretações que contribuem para o avanço do conhecimento, quer no plano teórico, quer empírico, emergindo daqui novas orientações que suscitam análises cada vez mais aprofundadas.

Descritivo /interpretativo

Landry (1992), refere que os debates metodológicos da década de 50 fizeram evoluir a análise de conteúdo de modo significativo, por um lado a exigência de objectividade

científica deixa de estar associada de forma exclusiva à ideia de frequência começando-se a aceitar a ideia de combinar a significação do material analisado com a análise estatística e, por outro lado, a visão da análise de conteúdo deixa de ser estritamente descritiva para se tornar inferencial.

Tal como já referimos, os objectivos predominantemente descritivos e classificatórios dão lugar aos modelos interpretativos. Passa-se da análise descritiva que pesquisa as regularidades semânticas dos discursos para uma análise interpretativa que restitui a singularidade de discursos contraditórios.

Para Clapier-Valladon (1980), na análise interpretativa, é indispensável precisar as relações, tendo em conta não somente a polissemia das frases, mas as relações que se manifestam. A ambivalência, as contradições, os impasses, podem ser indicadores de significação. É, assim, necessário passar do nível descritivo ao nível interpretativo. A análise global faz aparecer um certo número de fenómenos, opiniões, atitudes, que nos reenviam aos modelos significantes de comportamentos e fornecem elementos de interpretação.

Este autor deixa ao termo interpretação o seu sentido reconhecido em psicanálise, o analista propõe interpretações em função do seu trabalho de leitura, e pela relevância dos significados. Coloca-se então o problema, já aflorado, de o código que se constrói ser aquele do corpus e também, em parte, o do analista, e somos transportados ao problema mais geral da validade da interpretação

psicológica. Dum lado, reencontramos o problema da totalização dos dados individuais e da redução generalizante que efectua toda a análise de conteúdo, do outro, podemos interpretar, com a ajuda dos conceitos da psicologia individual dos fenómenos, pelo estudo dum grupo.

Os seus impasses teóricos reenviam-nos a um problema crucial: onde termina a análise? Na codificação? Na quantificação? A que nível de interpretação? Para um investigador a análise não é jamais determinada, jamais completa, mas a *demarche* da análise é limitada pelas possibilidades práticas. Depois de ter tomado o *corpus* no seu conjunto, tê-lo analisado, é possível regressar a cada um dos locutores, produtores desse corpus. A nossa análise de conteúdo global fez aparecer uma espécie de estrutura ideal, onde todas as categorias serão reunidas, e dá-nos uma visão holística e uma unidade genérica. Da leitura transversal nós podemos proceder a uma análise formal dos elementos constitutivos.

Vimos que o *corpus* tomado no seu conjunto faz aparecer um certo número de rubricas e episódios. A significação pessoal destas rubricas que nos serviram para organizar o *corpus* em categorias de análise é variável. É esta dimensão de interpretação pessoal que nós procuramos. Considera-se cada rubrica categorial da análise de conteúdo temático como episódios reais ou possíveis dum trajecto pessoal. Se o tema destas rubricas-episódios é uma invariante que nós procuramos analisar, o seu significado psicológico ao nível dos indivíduos é variável, ligado às

associações, ambivalências, contradições pessoais, em suma, às suas representações sociais.

Correia (1996), considera que as produções de interpretações são actividades de inter e hetero compreensibilidade mediatizadas por informações empíricas e formações teóricas, resultantes da elaboração de uma problemática dotada de consistência teórica, da construção de um dispositivo metodológico susceptível de estruturar a interrogação sobre o real e da produção de *consensus* sobre as interrogações e os instrumentos.

Definição de categorias analíticas

A classificação é um procedimento comum. Com ele pretende-se atribuir significado aos estímulos sociais, reduzindo-lhes a complexidade a um número limitado de atributos. A definição de categorias é o trabalho de produção de rubricas significativas em função das quais o conteúdo de um texto será classificado e eventualmente quantificado.

Esta prática tornar-se-ia simples "se a produção do discurso obedecesse apenas a uma lógica formal mas todos sabemos, porém, que a matriz de pensamento que se manifesta na linguagem não releva apenas ou sobretudo da lógica formal mas de uma lógica que envolve convenções e símbolos, aspectos racionais e não-rationais, conscientes e inconscientes. Todos estes aspectos então organizados num código a que o analista pretende, pelo menos em parte,

aceder através do accionamento de um código do analista." (Bardin, 1988:110).

Segundo Hogenraad (apud Vala 1986), uma categoria é um certo número de sinais da linguagem que representam uma variável na teoria do analista. Ou seja, como afirma Vala, uma categoria é habitualmente composta por um termo-chave que indica a significação central do conceito que se quer apreender, e de outros indicadores que descrevem o campo semântico do conceito.

Acrescentemos ainda que a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação, e, seguidamente por reagrupamento segundo o género (analogia) com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registo) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão dos caracteres comuns desses elementos. A categorização tem como primeiro objectivo fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos. (Bardin, 1988)

As unidades de análise ou unidades de registo (o segmento do conteúdo que se classifica em função das categorias) podem agrupar-se em unidades sintácticas, temáticas ou proposições.

As propriedades das categorias são a exaustividade, a exclusividade, a objectivância e a pertinência.

Poderemos, ainda, considerar cinco princípios inerentes às categorias: o de exclusão mútua (cada elemento

só pode ser integrado numa categoria), o da homogeneidade (num mesmo conjunto categorial só se pode funcionar com um registo e com uma dimensão de análise), o da pertinência (uma categoria deve estar adaptada ao material de análise e possuir ligação ao quadro teórico definido), o da objectividade (a mesma unidade significativa deve ser integrada na mesma categoria por diferentes indicadores) e o da produtividade (na medida em que devem ser férteis em índices de inferência, em hipóteses novas e em dados exactos).

O sistema de categorias pode ser fornecido à *priori*, a partir da linguagem hipotética, havendo que detectar a sua presença ou ausência no *corpus*, ou ser definido durante ou no final do processo, resultando da classificação analógica e sucessiva dos elementos ou da desocultação de elementos ocultos.

"Classificar os elementos em categorias impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com os outros, o que vai permitir o seu agrupamento e da parte comum entre eles." (Bardin, 1977:118).

Contudo, procedendo-se à análise, procurando, através das leituras verticais e das leituras horizontais encontrar os conceitos-chave do sentido dos discursos produzidos, procura-se analisar o que há de comum e o que há de contraditório e de singular, indo mais além, atingindo o não dito, aquilo que reside no conteúdo latente, nas incoerências e nos pontos de clivagem do discurso, pois estes são em fortes elementos de significação. Desta análise emergirá um novo discurso.

Vantagens/desvantagens

Uma das vantagens da análise de conteúdo consiste em poder incidir sobre material não-estruturado como, por exemplo, as entrevistas abertas ou entrevistas conversacionais.

Apesar de a análise de conteúdo constituir uma das mais importantes técnicas de pesquisa em ciências sociais, contudo, os seus fundamentos de base estão ainda mal matriciados e pouco divulgados pelos investigadores. As aplicações desta técnica segundo Landry (1992) têm três lacunas: recurso a unidades de análise muito rudimentares, utilização de métodos indutivos para as categorias analíticas, ausência de testes de fiabilidade e validade. O objectivo de contribuição para o avanço dos conhecimentos exige, pois, segundo este autor, o recurso a unidades de análise complexas como a proposição, a utilização de categorias analíticas derivadas de teorias, e a realização de testes de fiabilidade e validade.

Mas, conforme Vala (1986), também se lhe reconhecem outros limites. Assim, se ela tem a vantagem de poder funcionar como técnica não obstrutiva por poder exercer-se sobre material que não foi produzido com o fim de servir a investigação empírica pode, no entanto dar origem a que as respostas sejam afectadas por um certo número de enviesamentos, pelo menos potenciais, decorrentes da consciência que os sujeitos têm de que estão a ser observados ou testados, dos constrangimentos associados ao

papel de entrevistado ou respondente, e da interacção entrevistador-entrevistado.

O caminho percorrido permitiu a percepção de que a Análise de Conteúdo se constrói no registo da inter e intra-compreensibilidade, no diálogo, entendido este no sentido de uma construção dialógica e não na procura de consensos dialogais. A sua preocupação maior é trabalhar o texto para reconstruir modos de articulação, com o intuito de detectar e interpretar modos diferenciados e estabelecer outras relações entre as unidades de sentido que não correspondem à linearidade visível do texto.

A intuição do investigador é, aqui, um trabalho de diálogo com o texto, de configuração daquilo que é o sentido do mesmo, subordinando a atitude cartesiana e atomista a uma atitude holística capaz de integrar as representações sociais dos sujeitos.

1.3. Trajectórias de Vida

Como investigar em Ciências Sociais tende cada vez mais a ser "um trabalho de reelaboração, de reinterpretação de um conjunto de fenómenos que todos nós experienciamos (...) a tarefa de construção do saber é precisamente ir buscar junto daqueles que sabem, o discurso de que são portadores. (...) O papel das Ciências Sociais e, em particular, o das Ciências da Educação seria, em última análise, o trabalhar o saber de que as pessoas são portadoras, e não o de produzir saberes sobre as pessoas

coisificadas que elas não seriam capazes de saber..."
(Berger, 1992:25)

É, neste âmbito, que também se procura, no desenvolvimento desta tese, trabalhar no plano das Histórias de Vida, ou mais precisamente, das Trajectórias de Vida/Narrativas de Formação, uma vez que se trata de pensar sobre as (des)continuidades do processo de transição para a vida activa da população surda em Portugal, levando a que, no presente trabalho, se situem também alguns aspectos relativos ao Método (Auto)Biográfico.

"É pelo processo aparentemente objectivo da selecção escolar que muitos adolescentes e jovens, conduzidos a reconhecer o seu fracasso escolar como resultante de uma inferioridade individual, interiorizam a sua relegação para trabalhos menos qualificados como o resultado inevitável de um mérito inferior. (...) Uma problematização deste tipo que permite detectar a existência de factores estruturais (...) identifica e questiona de maneira decisiva os mecanismos pelos quais se processa a transformação do privilégio social em dom individual (...) transforma as desigualdades sociais em desigualdades naturais de inteligência e de cultura. (Queirós, 1991:81)

Efectivamente, tal como vimos, por via do exercício do poder simbólico, os factores linguísticos inerentes a uma dada cultura minoritária são usados como mecanismos de reprodução social e cultural pela escola e também por outras instâncias de formação.

O tratamento das questões da formação, auto-formação e transição para a vida activa dos surdos em

Portugal deverá passar por aí, através da atribuição de um significado aos seus percursos individuais.

Segundo Ferrarotti (1988), como forma de fugir à "derrapagem psicologizante", a busca da singularidade dos sujeitos sociais pode ser base de construção de uma Ciência Social. Nessa medida o Método Biográfico ganha corpo, como forma de encontrar um novo sentido. "Na biografia, a sociedade, perpetuamente em estado de nascimento, coexiste com a sociedade estruturada. A acção social em curso coexiste com a acção social coisificada. É a esta ambiguidade sociológica essencial que a narrativa biográfica deve a sua importância teórica imensa e inexplorada, a sua fecundidade heurística largamente ignorada ou traída." Ferrarotti (1988:28).

Mas, sugere Nóvoa (1988:116), "as histórias de vida e o método (auto)biográfico integram-se no movimento actual que procura repensar as questões da formação, acentuando a ideia de que "ninguém forma ninguém" e que "a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre percursos de vida. Gaston Pineau (apud Nóvoa, 1988:14) considera as histórias de vida como " a união do mais pessoal com o mais universal" e como um método de investigação-acção que procura estimular a auto-formação, na medida em que contribui para uma tomada de consciência individual e colectiva.

Chené (1988:90) situa-nos perante a Narrativa de Formação, e coloca também a questão do sentido: "(...) a prática de formação é reforçada por uma prática de comunicação (...) o autor do discurso sobre a sua formação

terá acesso, pela sua palavra, ao sentido que dá à sua formação e, mais ainda, a si próprio.”.

Esta questão do sentido coloca-se, aliás, como peça de charneira. Berger (1992) sugere a passagem da epistemologia da explicação à epistemologia da implicação, da epistemologia do olhar à epistemologia da escuta, e da epistemologia da objectividade à epistemologia do sentido, na qual se procura compreender como “os outros produzem o sentido, produzem as práticas e os gestos”, e acrescenta: “o sentido da situação é um dos elementos que devo apreender para que eu próprio seja capaz de lhe dar sentido”. Verifica-se que há uma mediatização da abordagem feita através desta atribuição de sentido, não se tratando de complicar, mas de complexificar e entender os fenómenos na sua dimensão totalizante. É uma “complexidade primeira” como lhe chama Edgar Morin (apud Berger, 1992:35) e irreduzível a qualquer análise parcelar.

Esta atribuição de um sentido passa pela integração de elementos anteriormente não vistos, ou vistos como dispersos, de forma desagregada.

“Através da apreensão de trajectórias simultaneamente individuais e colectivas, encaradas simultaneamente como uma história colectiva e como uma história individual” Berger (1992:36), dá-se o ponto de encontro entre o social e o psicológico.

2. ANOS-LUZ DE LISBOA AO PORTO?!

2.1. Análise dos testemunhos: as entrevistas

Ao procurar-se detectar e levantar uma série de questões que atravessassem o universo de estudo, obviamente, não poderia partir-se para as entrevistas com um conjunto de ideias fixas, mas antes levamos connosco pré-ideias, as quais se foram construindo e reconstruindo à medida das conversas desenvolvidas. Deste modo, preferimos chamar-lhes entrevistas conversacionais, uma vez que, embora partindo de temáticas sobre as quais, à partida nos propusemos dialogar (consultar guiões temáticos em anexo), não espartilharam o discurso, mas antes o enformaram.

Procurámos conversar com variadas entidades ligadas à problemática, tendo-nos centrado, primeiramente, no Porto, para depois partirmos para Lisboa. Ficaram muitas conversas pelo caminho, quer com as mesmas, quer com outras pessoas, e ficamos com a sensação de que apenas fomos capazes de tocar ao de leve o imenso potencial que este tipo de abordagem nos pode proporcionar. Ficam os seus testemunhos, os quais tivemos alguma dificuldade em condensar, por forma a tornar menos prolongada esta abordagem, sabendo, no entanto, que isso a torna menos interessante e viva.

Por uma questão de organização, e de modo a facilitar as leituras, situando geograficamente a origem das entrevistas, a designação P indica Porto e a designação L,

Lisboa. A numeração corresponde à ordem pela qual elas se foram realizando.

Entrevistas efectuadas	População	Observações
Lisboa: L1(2 elementos) L2 L3 L4	Formação entrevistados: 1 Assistente social 2 Psicólogos 1 Licenciado em Letras 1 12º ano Funções: 1 Colaborador AMLLis 1 Director APS 1 Coordenador AMLLis 1 Ex-colaborador AMLLis 1 Assessor Dir. IJRP	Uma das entrevistas foi efectuada com intérprete de Língua Gestual
Porto: P1 P2 P3 P4 P5 P6 P7	Formação entrevistados: 3 Assistentes sociais 1 Psicólogo 2 Prof. especializados 1 9º ano Funções: 2 Assistência a instituições de apoio a surdos 1 Director ASP 1 Coordenador APECDA 2 Responsáveis de serviços de atendimento a surdos 1 Serviço de psicologia	

Ao todo, foram gravadas 11 entrevistas, perfazendo, após a transcrição, um total de 204 páginas.

2.1.1. Categorias de Análise e Interpretação

Dada a enorme vastidão do texto das entrevistas a tratar, e da proliferação dos temas em torno das questões centrais, após as etapas por nós já assinaladas, e como resultado de uma longa reflexão e análise, optamos por definir as categorias que nos pareceram mais pertinentes, embora tendo sempre em conta que esse caminho é um entre muitos possíveis.

Queremos, também, chamar a atenção para o facto de alguns termos-chave que são conceitos definidores dessas categorias serem comuns a categorias diferentes, correspondendo, no entanto, a abordagens distintas, as quais ficam enquadradas se nos remetermos para a ideia central sugerida pelos títulos destas. Acrescentamos, ainda, que a ordem de apresentação dos termos-chave é aleatória.

Categorias e definição de termos-chave:

1.DEPOIS DA ESCOLA.PONTES E HIATOS
Estado anterior/actual, retrospectiva, expectativas, escola(ridade), quem faz a ponte, ligação, encaminhamento, orientação, Pré-formação, Formação, colocação em emprego, resultados, Pais.
2.ARTICULAÇÃO/REDES
Serviços, Ministérios, Centro Regional de Segurança Social, Centros de Emprego e Formação Profissional, Instituto do Emprego.

3.LEGISLAÇÃO
Emprego, direitos, práticas, surdez como não deficiência/perda de direitos, subsídios e emprego, rendimento mínimo, barreiras, UNIVAS, outros Ministérios, Política Educativa vs Política de Formação e Integração Profissional.
4.LÍNGUA GESTUAL E CULTURA SURDA
Comunicação, língua, linguagem, informação, comunidade surda, dois mundos, o papel das associações, cultura minoritária, diferenças linguísticas, língua própria, cultura própria, língua materna/natural, 2ª língua, bilinguismo, leitura e escrita, televisão, LG na educação e na escola, LG e inclusão, formação em LG, intérpretes, técnicos, LG para ouvintes, evolução da LG, monitores/formadores surdos, estatuto, formação pedagógica, modelos surdos, o papel do surdo adulto como mediador cultural, o papel e a posição dos Pais.
5.ENCAMINHAMENTO/TÉCNICOS DE TRANSIÇÃO E ACOMPANHAMENTO
Rectrospectiva, quem encaminha, como encaminha, avaliação, áreas de avaliação, apoios, Equipa T (Porto), Pré-profissionalização, percurso Pré-profissional.
6.FORMAÇÃO/INSTÂNCIAS
Protocolos, saídas, cursos para surdos, outros cursos, formação em posto de trabalho, da formação à integração, formação do Ministério da Educação, Formação Técnico-Profissional, Formação Profissional, Ensino Profissional, acompanhamento à formação, Casa Pia (historial, formação, legislação, equivalências, benefícios dos surdos), prosseguir estudos/apoios universitários.
7.EMPREGO E INTEGRAÇÃO NA VIDA ACTIVA
Arranjar emprego, negociações, emprego precário, 1º emprego, integração/inclusão, mundo do trabalho, mobilidade profissional, colocação, integração profissional, o surdo e o trabalho, progressão na carreira, Pós-encaminhamento, Pós-integração, Formação Contínua, gestão da carreira.

8.EMPRESAS, EMPRESÁRIOS E PROFISSÕES
Saídas profissionais, listas de cursos, respostas de Formação.
9.LISBOA: PROJECTO AMLLis
Caracterização, 12 cursos, integração em cursos de ouvintes, Unidade de LG, UGEAR, modelos, opções de formação, articulação, percursos individuais, desenhar a formação, formação à medida, auto-formação, processo sequencial, manutenção do projecto, programa virtual, subsistência, vazio legislativo, candidaturas vistas isoladamente, parcerias e intervenção articulada.
10.O PORTO E O RESTO DO PAÍS
LABOR, lacunas no Porto, o AMLLis visto do Porto, recursos no Porto, NAE/UAO, Equipa T, multiplicar projectos a outras zonas do País para além de Lisboa.

Ao aplicarmos a análise de conteúdo, não o fizemos considerando-a como um instrumento, mas sim com o intuito de aceder a uma complexidade interpelativa, que nos permitisse a construção de um outro discurso sobre os discursos produzidos, salientando, acima de tudo a sua dimensão estruturadora da análise.

Iremos, então, analisar cada uma das categorias, procurando a construção de coerências, através do questionamento múltiplo e permanente entre os testemunhos produzidos e as problemáticas abordadas.

Todo o material seleccionado e categorizado poderá ser analisado mais detalhadamente, no sub-ponto três (Entrevistas: categorização do material recolhido).

1.DEPOIS DA ESCOLA. PONTES E HIATOS

Ao analisarmos esta categoria, detectámos a referência a percursos extremamente desgastados, no que refere ao Porto. As ofertas não se diversificaram, em termos de serviços, e, pelo contrário, a erosão dos recursos existentes condiciona cada vez mais o acesso dos surdos, quer a cursos especialmente vocacionados para esse tipo de população (em vias de extinção), quer aos cursos do regime geral.

A ponte é feita por iniciativa, quer dos pais, quer das escolas, embora de forma não institucionalizada: "O trabalho foi nosso, noutros casos dos pais...não, nenhuma entidade contactou connosco." Entrevista P1

A "colocação" é preferencialmente familiar, em pequenas empresas ou negócios de família: "São muito baseadas nos familiares e amigos, nas redes de conhecimentos." Entrevista P1

Isto denota que não existe qualquer tipo de divulgação dos recursos existentes: "Os surdos chegam cá, normalmente através dos outros!" Entrevista P4

Fica, ainda, patente que o IEFP não assume posturas ou medidas relativas à surdez: "Os hiatos são muitos, sobretudo porque o Instituto do Emprego e da Formação Profissional não se responsabiliza ou não abrange a Formação Profissional de surdos" Entrevista P2

Não há dispositivos responsáveis pela transição, esta não é intencional, é remediativa e aleatória: "Acabam por ser percursos individuais". Entrevista P4.

Contudo, os níveis de escolaridade são agora mais elevados e a faixa etária de procura mais baixa, os percursos menos longos. Dantes, há dez anos atrás, era mais fácil encontrar postos de trabalho para surdos: "Era relativamente fácil arranjar colocação profissional para um surdo." Entrevista P3

Como se isso não bastasse, há jovens que criaram expectativas de emprego mais qualificado, tendo prolongado a escolaridade, mas muito poucos fizeram a ponte com sucesso. Uma grande maioria viu goradas as suas expectativas: "Nós temos muita dificuldade em corresponder às solicitações dos surdos." Entrevista P4

As próprias escolas é que se preocupam e estimulam outras escolas para manterem projectos anteriores, que dêem continuidade a cursos profissionais (p.ex.: Escola Infante e Escola Soares dos Reis): "O incentivo parte das escolas que estão a trabalhar com surdos." Entrevista P3

A Equipa de Integração para a Vida Activa (Equipa T), limita-se a responder a solicitações. A sua área de abrangência está, neste momento, confinada a duas ou três escolas do Porto. No entanto, sugere às escolas que "desenvolvam um certo tipo de competências para não acontecer chegarem aos cursos de formação profissional e não serem admitidos, ou não conseguirem acompanhar os currículos normais." Entrevista P7

A integração nas escolas profissionais está sempre dificultada pela inexistência de intérpretes e monitores surdos. Não há ponte por dificuldades de comunicação. Na maioria dos casos, a um percurso de integração escolar sucede um percurso de inserção profissional extremamente acidentado: "As crianças andam integradas, e, agora, no fim do percurso escolar, as alternativas estão nas Entidades de Reabilitação...é curioso." Entrevista L4

2.ARTICULAÇÃO/REDES

Aqui detectou-se que, no Porto não existe qualquer tipo de rede entre serviços. A articulação é precária, e não institucional, estabelece-se por iniciativas isoladas, por contactos entre técnicos, e não entre serviços. Os técnicos dão-se conta disso, e da necessidade de se estruturarem em rede. Os discursos produzidos são muito no sentido normativo, no como deveria ser: "Se existir um serviço que faça a avaliação e encaminhamento, se as escolas tiverem conhecimento desse serviço, basicamente o que se propõe é um funcionamento em rede." Entrevista P2

Sugere-se, também, que o Ministério do emprego não está preocupado neste tipo de solução: "A Educação está a fazer um passo substancial...mas o Emprego está perfeitamente a leste disto tudo." Entrevista P4

Refere-se, no entanto a existência em Lisboa, de um serviço articulado, em rede, o qual trataremos na categoria nove.

3.LEGISLAÇÃO

Ao nível da legislação constata-se que os surdos se enquadram na área das deficiências em geral, não havendo, no que refere à formação e à inserção para a vida activa, legislação específica para a surdez. Esse facto levanta inúmeros problemas, nomeadamente a dependência de subsídios e regalias que nada têm a ver com a surdez: "Por exemplo, o surdo recebe uma pensão, mas ele pode trabalhar, o que é diferente, um deficiente recebe uma pensão, mas não pode mesmo trabalhar, se for deficiente mental tem que ficar em casa, mas o surdo não precisa de pensão nenhuma, ele pode trabalhar, pode ser autónomo." Entrevista L3

A perda destes direitos é defendida pelos movimentos associativos, como uma forma de situar o surdo noutro quadrante, e poder reivindicar legislação específica que não os rotule de deficientes, mas acima de tudo, reconheça as suas diferenças ao nível da comunicação e do acesso à informação: "Situamo-nos como deficientes, mas os nossos problemas são outros! O telefone, tudo o que seja na área de comunicação, da informação, da televisão, e nunca nos apoiaram em relação a isso." Entrevista L3

Alguns passos já foram dados, nomeadamente em relação ao reconhecimento da Língua Gestual: "Na última revisão da Constituição da República Portuguesa, em Setembro, já meteram lá Língua Gestual. Na semana passada fui discutir um projecto de Decreto-Lei na Assembleia da

República para legalizarem e definirem a profissão de intérprete de Língua gestual. Hoje, no Parlamento, está a ser discutido um projecto para obrigar as televisões a terem intérpretes nos serviços noticiosos." Entrevista P6

No que concerne à legislação de trabalho, o principal obstáculo, apesar de existirem apoios à contratação, tal como referimos, previstos para a deficiência em geral: "precisa de ficar lá com o contrato sem termo, ora isto, para quem esteja a trabalhar na área da integração, não é uma coisa muito aliciante de dizer a um empresário. Não constitui qualquer trunfo que posamos apresentar." Entrevista P5

"A Lei de Bases dos Deficientes já tem 22 anos, e tem prejudicado bastante a comunidade surda...Nós estamos preocupados com os direitos e deveres da área da comunicação e da informação, da LGP, mais nada, o nosso problema são as barreiras da comunicação e da escrita." Entrevista L3

Julgamos estar patente, que respeitando a comunidade surda e legislando de acordo com os problemas sociais que atingem a comunicação entre surdos e ouvintes, "a longo prazo vale mais do que qualquer apoio à isenção de impostos, à compra de carro ou casa, isso tem a ver com o crescimento deles próprios individual e socialmente...A própria legislação quase que apoia esta diferença, vendo-os como deficientes, que estes surdos, com "S" grande, têm tendência a rejeitar, serem vistos como deficientes." Entrevista L4

4. LÍNGUA GESTUAL E CULTURA SURDA

A temática desta categoria é tão vasta que julgamos ser pertinente a consulta dos registos das entrevistas do ponto 2.3.. Só assim se poderá aceder à verdadeira dimensão dos testemunhos. Contudo, afigura-se-nos importante referir que o reconhecimento da cultura minoritária do surdo, das suas diferenças linguísticas e da sua língua própria são figuras basilares neste ponto.

As figuras do Monitor e do Intérprete são frequentemente referenciadas como elo fundamental neste processo. Por vezes, radicalizam-se posições, as quais se justificam como forma de conquista de direitos. Emerge também a questão da própria LGP estar neste momento em evolução, dado que, de há cinco anos para cá, ela tem vindo a adquirir um papel muito diferente. Neste momento, considera-se que a componente de Pedagogia é importante na formação de Monitores, para que eles "ensinem a sua própria língua e aumentem o conhecimento dela, acrescentem novo vocabulário e possam alargar o conhecimento e informação do jovem surdo, da criança e do bebé." Entrevista P3

O conhecimento correcto, profundo e o mais precoce possível irá permitir um desenvolvimento e maturidade, a construção de uma identidade e ultrapassar as questões de trabalho dos jovens que têm uma forma específica de comunicação.

Preconiza-se um esforço no sentido do bilinguismo, realçando primeiro o papel da LG e seguidamente o português escrito. "Quando nós decidimos avançar com o bilinguismo, que é no fundo, neste momento, a nossa ideia de base, a nossa filosofia de trabalho, vamos avançar mas vamos avançar de uma forma séria, então vamos admitir surdos para trabalhar connosco." Entrevista L2

O papel do surdo adulto junto dos diversos serviços, inclusivé nas equipas médicas, vem trazer o reconhecimento e conhecimento de modos de estar que, para além de serem vantajosos para técnicos e pais, têm ainda a importante função de servir de modelo a crianças e jovens surdos.

Verifica-se que ainda uma grande parte dos técnicos desconhece a LG, e não podemos estar sistematicamente a considerar que, os surdos, culturalmente, são um grupo menor, se não lhes damos espaço para desenvolverem a cultura deles nem para terem acesso às outras, de facto é, no mínimo, contraditório.

Coloca-se, também, a questão das famílias, das decisões que elas, sendo ouvintes, têm que tomar em nome dos seus filhos surdos. "As preocupações são a escola e a família dos surdos, a família preocupa-nos porque 99% dos pais das crianças surdas são ouvintes. Alguns não compreendem o que é a LGP, nem por que é que ela deve existir nas aulas como disciplina." Entrevista L3

E, quem é que pode intervir ao nível na família? Quais são as influências que os pais sofrem e quem é que pode intervir a esse nível? "É uma escolha que diz respeito

aos pais, e isso é complicado. Eles são ouvintes. O que é que sabem dos surdos?" Entrevista P5

5.ENCAMINHAMENTO/TÉCNICOS DE TRANSIÇÃO/ACOMPANHAMENTO

Verifica-se uma primeira fase "em que a resposta era muito ao nível do sector primário, construção, manufacturas, trabalho manual, mas relativamente fácil o encaminhamento. Entretanto esse processo foi sofrendo uma modificação." Entrevista P3

Com efeito, regista-se, da parte dos técnicos do Porto uma certa descrença nas possibilidades actuais de encaminhamento, quer porque as expectativas dos surdos são outras, quer porque o mercado de trabalho cada vez menos é propício à integração deste tipo de população.

Comparativamente, em Lisboa há uma preocupação de começar o processo precocemente, salientando que na fase pré-profissional devem ser prestadas todas as informações, desvanecidas todas as dúvidas, e testadas todas as hipóteses do jovem em termos de capacidade e de gosto, por forma a diminuir o risco. Há, também, um cuidado especial no acompanhamento pelos técnicos de transição: "Esses técnicos fomos nós que os procuramos, e muitas vezes são técnicos admitidos para trabalhar nessas funções que vêm camuflados de outras coisas." Entrevista L2. Ora sendo, muitos desses técnicos, monitores surdos, registe-se que uma fugura que deveria ser reconhecida pelas instâncias governamentais,

necessita de subterfúgios para poder desempenhar funções de grande pertinência.

No Porto a Equipa de Transição, é composta, no caso da surdez, por um único elemento, o qual não dispõe de mobilidade para se deslocar para fora do concelho do Porto, condições que limitam o seu âmbito de acção, quer em termos geográficos, quer em termos de disponibilidade de tempo.

6.FORMAÇÃO/INSTÂNCIAS

"A nível de ensino profissional, o Instituto de emprego não oferece respostas." Entrevista P2. "Neste momento não temos formação, temos formação em exercício." Entrevista P4. "Excepto a Escola Infante, que tem dois ou três cursos profissionais para surdos, depois não temos praticamente mais nada." Entrevista P5. É este o panorama da situação no Porto. Há efectivamente ofertas muito restritas para os surdos, quer em cursos especialmente concebidos para eles, quer em cursos do regime geral. As poucas portas que ainda vão permanecendo abertas são aquelas que eles rejeitam: serem segregados, juntamente com outras deficiências.

Digamos que a Casa Pia, em Lisboa, acaba por ter uma abertura muito maior do que alguns Organismos Estatais que teriam mais obrigação de o fazer. Nos seus cursos, não especificamente destinados a surdos, admitem-nos nas mesmas condições dos ouvintes, criando-lhes condições de sucesso. Relativamente ao Instituto de Emprego, que promove alguns

cursos, nomeadamente na zona do Porto, dirigem-se-lhe alguns jovens surdos que pretendem frequentar esses cursos, e constata-se que os funcionários, o pessoal de atendimento, não têm qualquer preparação para lidar com esses jovens surdos, não têm um Intérprete, e eles não dominam a língua gestual! Portanto logo à partida, na fase dos primeiros contactos, há uma barreira comunicacional muito grande, e depois são-lhes dadas algumas oportunidades, mas tudo na via de uma avaliação extremamente superficial e de uma avaliação que nem sequer tem em conta as capacidades do surdo. Normalmente, é através de um familiar que são feitos os contactos e muitas vezes, os surdos, são arredados de alguns cursos, é-lhes vedado o acesso a alguns cursos. São cursos do Instituto de Emprego e Formação Profissional e os surdos não têm acesso a este ou aquele curso, nomeadamente porque os funcionários consideram que estes não vão ser capazes de dominar esses saberes disciplinares. De facto, a Casa Pia é um exemplo paradigmático.

7. EMPREGO E INTEGRAÇÃO NA VIDA ACTIVA

Os surdos são uma população insatisfeita. O desajustamento entre as suas expectativas e aquilo que vão conseguindo, faz com que sejam um grupo inconformado e continuamente em busca de melhores condições de vida. A mobilidade profissional não é questão que se coloque, mas dentro dum mesmo sector, normalmente na procura de melhores salários. "Um surdo, em termos de unidade fabril é

excelente, porque não se distrai pelo ambiente, e se for uma produção daquelas em linha, é um espectáculo, produz muito mais do que os outros." Entrevista P5

Quando se trata de progressão na carreira, a falta de acesso à informação e a impossibilidade de fazerem formação continuada, condicionam-na drasticamente.

As possibilidades de progressão na carreira terão que ajustar-se às actuais necessidades de mudança permanente e à inversão da maioria dos padrões estabelecidos, no sentido da deslocação da esfera do trabalho manual, para a esfera do trabalho intelectual. Deste modo, a formação contínua preconiza que, ao longo de toda a vida profissional do indivíduo, este esteja preparado para corresponder às modificações na organização do trabalho, à reestruturação das empresas, e às mudanças das novas tecnologias de produção. O desenvolvimento de competências interpessoais, e da capacidade autónoma para adaptar-se e estar preparado para aprendizagens permanentes é uma das grandes questões que emergem relativamente aos surdos.

Com efeito, segundo Amaro (1996:4) o problema situa-se a montante (reabilitação/escolaridade e formação inicial) e a juzante (apoios e acompanhamento à inserção profissional, formação contínua), e deve ser encarado numa perspectiva global, tendo em conta a estruturação da personalidade, o processo de socialização ao longo de toda a sua vida, nos contextos familiares, escolares, organizacionais e culturais, que marcam todo um percurso pessoal do surdo.

"Hoje, sobretudo o mundo profissional, coloca-nos tantos desafios, a gente não dá o peixe, a gente ensina a pescar, e é um pouco passar para os surdos a mensagem que, embora acabe o percurso de formação, o caminho que se lhes coloca à frente é o da auto-formação, do ponto de vista até da gestão da carreira deles." Entrevista L4

8. EMPRESAS, EMPRESÁRIOS E PROFISSÕES

"É assim, quando a integração é feita nas empresas, a nossa postura nunca foi a da caridade, mas foi sempre a da competência profissional, nunca foi negociado um emprego, mas sim um estágio em que a empresa validava a competência da pessoa." Entrevista L4

Um estudo desenvolvido no âmbito do Projecto AMMLis, procurou detectar os motivos que levariam os empresários a aceitarem trabalhadores surdos, tendo sido consideradas três hipóteses: vantagens financeiras concedidas pelos apoios à contratação, questões de prestígio, marketing, imagem, ou competências das próprias pessoas. Finalmente, foi aceite uma outra razão : o espírito dos empresários portugueses anda muito perto da ideia de dar uma oportunidade, sendo mais uma reacção emotiva, do que propriamente outros motivos.

No Porto uma empresa japonesa, à qual foi atribuído o prémio de Integração, emprega entre 30 a 40 surdos. As funções que estes desempenham são as de separar cabos de diferentes cores. Aliás, as profissões por onde

normalmente andam os surdos situam-se no sector produtivo, essencialmente o sector primário, mas muito diversificado. São trabalhos com uma forte componente manual.

"Pois eu acho que eles podem sair operários, de mão de obra barata, desqualificada..salário mínimo, ou menos do que isso...Acho que era preciso que estivessem surdos em todas as áreas de ensino." Entrevista P1

No Porto raramente surgem outras profissões:um professor, um monitor de informática, licenciado a fazer o mestrado...alguns monitores de Língua Gestual...Em Lisboa, encontram-se vários monitores e animadores surdos.

"Eu não defendo a ideia que há profissões adequadas ou não para surdos, temos que ter em conta o contexto cultural e económico do país." Entrevista L4

9.LISBOA: PROJECTO AMLLis

Por via do Programa AMLLis, a reabilitação profissional das pessoas surdas em Lisboa tem vindo a sofrer assinaláveis alterações num sentido positivo. As diferenças são sobretudo no surgimento da formação como auto-formação, através de uma planificação individual de formação, a formação à medida, e da intervenção articulada entre diversas instâncias. Destaca-se, aqui, a formação em posto de trabalho, a qual, embora centrada na aprendizagem de tarefas, é entendida não numa concepção tradicional, mas contemplando o planeamento, a execução, orientação e



avaliação permanentes, de conteúdos e atitudes profissionais.

Mais uma vez remetemos para a leitura integral do material categorizado das entrevistas, por nos parecer de todo importante para uma melhor compreensão deste universo.

Algo, no entanto, nos parece que não podemos deixar de referir. Com efeito, o Instituto do Emprego tem vindo a demarcar-se do Projecto, e, neste momento, ele subsiste, não como medida inovadora ou articulada, mas por candidaturas isoladas das diversas partes que o compõem: "O programa é uma situação quase virtual, portanto não existe, este programa, neste momento, não tem suporte legal, nem agora, nem nunca teve. Dantes existia ao abrigo das experiências inovadoras, agora as candidaturas são vistas isoladamente," Entrevista L1

"Porque os programas integrados nunca tiveram suporte legal, eles existiram à luz destas experiências inovadoras. Na prática isto só não se desagrega porque as instituições estão interessadas em que não se desagregue" Entrevista L1

De facto, perante este vazio legislativo e de suporte, a estratégia de manutenção tem sido a do entendimento e articulação concertadas entre as várias instituições intervenientes, caminhando em direcção a uma solução final em regime de parcerias.

Além disso, previa-se que esta experiência se estendesse ao Porto e a Coimbra, o que não se verificou.

"Estamos à espera de orientações do IFP para isto...Felizmente tem havido uma aceitação tácita de assegurar a figura do Coordenador." Entrevista 1

Outro ponto pertinente é, quanto a nós, o facto de este projecto se traduzir numa intervenção sequencial, baseado numa sequência de intervenção e num atendimento individualizado.

10.O PORTO E O RESTO DO PAÍS

"Neste momento já têm contactos com os Centros de Emprego, a nível da surdez, têm contactos com o AMLLis e estão a tentar criar um serviço semelhante cá. O AMLLis, com outras Instituições, outras IPSS, com Empresas, mesmo directamente com Empresas também. Com as escolas já tiveram várias reuniões." Entrevista P2

"Olhe o projecto em si, tenho para comigo que quero exactamente, não digo o AMLLis mas um AMPORT aqui. AMLLis é de Lisboa, AMPORT... no Porto, acho que era essencial porque pega exactamente nas várias Instituições ligadas à surdez e consegue articular quase um percurso potencial para um jovem. Repare, vai desde o sistema de ensino, pois que eles são encaminhados através do sistema de ensino para o programa, em que se faz uma orientação profissional, de acordo com as saídas profissionais." Entrevista P5

"Não há equivalente noutro lado. O Instituto de Emprego uma vez tendo uma experiência como esta não alargou

a outros. É exactamente isso que eu acho um erro, porque o AMLLis tinha uma primeira fase consagrada para Lisboa, uma segunda para Coimbra e uma terceira fase para o Porto, o que é que acontece? Não sei porque desgraça nem chegou a aconter em Coimbra, nem no Porto." Entrevista P5

"É assim, a minha esperança foi com o projecto LABOR, integrava pessoas vindas dos vários quadrantes, que todas as Instituições paralelas que têm um papel semelhante ao que está no AMLLis. Era a minha esperança, mas a verdade é que depois as coisas acabaram por se diluir um bocado e acho que agora como estamos outra vez todos separados, acaba por faltar se calhar esse diálogo entre as várias Instituições de forma a que possamos apresentar uma proposta concreta ao Instituto de Emprego." Entrevista P5

"No Porto não há equivalentes. No Porto nem no resto do País." Entrevista L2

"E no entanto não se tiraram ilações no sentido de em determinado sítio há Centros de Formação, há escolas Técnico Profissionais, há uma série de valências e essas valências podiam ter uma articulação que não têm, se calhar tem que se caminhar nesse sentido, agora isso, se calhar, também passa pelo conhecer a realidade que é a Casa Pia de Lisboa, para saber que resultados tem uma Instituição como esta, nomeadamente ao nível dos surdos. Digamos, que a proliferação de respostas que a Casa Pia de Lisboa tem, também tem beneficiado do facto de ter surdos cá dentro que permite criar uma série de recursos e de experimentar uma série de situações." Entrevista L2

"E este tipo de situações poderia servir de exemplo, ou pelo menos como modelo ou ponto de referência importante para criar outro tipo de situações, mais ou menos semelhante noutro sítio. Mas é difícil, até porque a Casa Pia não é uma Instituição muito divulgada, também não pretende ser uma Instituição com um grande Marketing." .Entrevista L2

Perante este quadro de opiniões, e conhecendo a actual situação do Projecto AMLLis, resta-nos fazer a pergunta: Qual é a política do Ministério de Emprego em relação ao país em geral?. Não nos restringimos apenas à situação de Lisboa, uma vez que o AMLLis tem grande capacidade de resposta (embora seja ex-AMLLis), mas no Porto nota-se uma lacuna muito grande! Há muita dificuldade em integrar os surdos nos cursos que são oferecidos, mesmo para outros deficientes. Os surdos muito dificilmente se integram e depois quando são integrados não têm um acompanhamento de Monitores de língua gestual, nem de Intérpretes.

Terminamos com algumas considerações que nos parecem paradoxais, oriundas de um responsável pela Direcção de Serviços de Reabilitação do IEFP:

"À semelhança do Ministério da Educação, a quem compete a educação de todos, incluindo as crianças com deficiência, também ao Instituto do Emprego e Formação Profissional competem as respostas de formação profissional e emprego a todas as pessoas, incluindo as com deficiência, quer as que abandonem o sistema de ensino sem habilitação

profissional compatível com o exercício de uma profissão, quer a população desempregada." Amaro (1996:7).

2.2. Trajectórias de Vida. Percursos Profissionais

Através das trajectórias de vida que pudemos registar, obtivemos confirmações da existência de inúmeras questões que se nos depararam ao longo do trabalho, para além de outras que nem suspeitaríamos. Não é nossa intenção fazer desta parte um momento alongado de reflexão, mas antes darmos conta de apontamentos que se nos afiguraram ilustrativos.

Convém, ainda, referir que apenas conseguimos constituir dois registos auto-biográficos, de pessoas da área do Porto, e que foi com imensa pena nossa que não nos foi possível, conforme tínhamos previsto, conseguir igual número da zona de Lisboa, mais propriamente de pessoas cujo percurso se tivesse cruzado com o Projecto AMLLis. Pensamos que este seria um contributo particularmente válido, na medida em que permitiria "ver por dentro" algo que é hoje uma referência na inserção profissional da pessoa surda.

Problemas de vária ordem, que se prenderam sobretudo com a impossibilidade de coordenação de horários, deslocações a Lisboa, e a impossibilidade de disponibilização atempada de um intérprete, foram a causa dessa impossibilidade. Ficou, de ambas as partes, o compromisso de que isso se constituísse numa prioridade de investigação posterior, uma vez que da parte da Coordenação

do Projecto AMLLis nos foi verbalizado o desejo de que se visse esse propósito cumprido.

Vejamos, então os pontos mais relevantes deste tipo de abordagem.

Trajectória de vida 1

Após ter frequentado uma turma de surdos, foi afastado pelo pai, porque estava a "aprender a falar por gestos". Fez, então o percurso em escolas regulares, sempre acompanhado de aulas particulares, tendo terminado o 12º ano na Escola Soares dos Reis. Nessa altura foi trabalhar para a Associação de Surdos como 3º escriturário. Entretanto resolveu fazer uma sociedade de ourivesaria (cravação de pedras) com mais dois colegas. A sociedade não resultou e respondeu a um anúncio do jornal. Começou então a trabalhar como aplicador de tacos. Ao fim de algum tempo ficou com problemas de saúde por alergia à cola. Quando regressou ao trabalho o patrão ofereceu-lhe um emprego no escritório. Mas o patrão era demasiado nervoso e, após as férias, resolveu não voltar a ir trabalhar. Respondeu a outro anúncio e foi aprender a trabalhar em serigrafia. Teve o mesmo problema com as tintas e passou a trabalhar numa firma de computadores (tinha tirado um curso de computadores, de um mês, na TECLA), emprego que a Associação lhe arranjou.

Nessa altura começou a tirar um curso de Língua Gestual na Associação, por pensar que seria uma profissão com futuro. Após o curso teve que abandonar o emprego na firma de computadores porque começou a ser muito solicitado

para dar cursos de Língua Gestual em várias escolas. Entretanto, tirou, em Lisboa, o certificado de Monitor/formador em LG. Neste momento lecciona cursos na Associação de Surdos, no FOCO e em diversas escolas. Gosta de dar aulas de Língua Gestual mas pensa um dia vir a ter uma firma só para si. Sente-se realizado por dar formação para surdos e poder aumentar o interesse pela LG. Está também muito preocupado com as crianças pequenas que não conseguem comunicar. Acha que a profissão é bem paga e que no nosso país ainda tem que se caminhar muito nesse sentido. O curso que desejava tirar era arquitectura, porque foi influenciado na Escola Soares dos Reis, mas depois desistiu porque era muito tarde e os pais precisavam que ele trabalhasse. É casado com uma surda que trabalha no escritório da Yasaki. Considera que os surdos têm grande poder de concentração no trabalho e são muito produtivos. Normalmente estão muito concentrados e produzem mais que os ouvintes, porque falam com as mãos e têm as mãos ocupadas a trabalhar. Às vezes à surdos que se revoltam porque os ouvintes fazem parar a linha de montagem e trabalham devagar.

Trajectória de vida 2

Não sabe se nasceu com a deficiência, pois ela apenas foi detectada aos quatro anos. Nessa altura começou a usar aparelho, mas rejeitou-o sempre. Frequentou sempre turmas de ouvintes mas sentia-se complexada, problema que ultrapassou aos 16 anos, quando ingressou numa turma de

surdos, na Escola Soares dos Reis. A partir daí, começou a ser capaz de conviver sem problemas com colegas surdos e ouvintes. No 10º ano foi para a Escola Infante D. Henrique frequentar um curso profissional. Acha que as pessoas não sabem dar o valor às capacidades e linguagem dos surdos, que eles são pessoas compreensíveis, brincalhonas, gostam de contar piadas, e por isso, não se arrepende de ter estado em turmas só de surdos. Neste momento está a tirar um curso de LG, porque pretende ajudar as pessoas deficientes, seja qual for o tipo de deficiência, e porque tem prazer de ensinar LG a crianças surdas. E também a ouvintes, para no futuro serem intérpretes para apoiar o surdo. Faz parte da direcção da Associação, mas está no desemprego. Tirou o curso na área de informática e está à procura do primeiro emprego. Está também a ser subsidiada pelo Instituto da Juventude, que lhe paga quinze horas semanais. A profissão que gostava mesmo de ter era monitora de LG. Faltam ainda dois anos e meio para acabar. Tem boas capacidades de leitura labial porque ninguém em seu redor sabia LG. Na Escola da Senhora da Hora, onde esteve até ao 9º ano, teve imensos problemas e dificuldades. Não adiantava nada dizer aos professores que tinham que estar sempre de frente para ela. Eles esqueciam-se sempre. Reprovava sempre um ano, e só no ano seguinte é que tinha direito a apoios. Quando passava tinha sempre boas notas. Acredita nas suas capacidades, o único problema é a audição. Na escola primária teve sempre que ser apoiada pela mãe. Na Escola Soares dos Reis e na Escola Infante D. Henrique notava mesmo que os professores lutavam pelos alunos. Em Paranhos sabe que também é assim.

No curso de Monitores de LG que está a frequentar tem Linguística da Língua Gestual Portuguesa e do Português, Formação Geral (que fala sobre a comunidade surda e a cultura do surdo), aula de Português e aula de Língua Gestual (damos Dactilologia, vocabulário relativo a vários temas, exercícios de treinos visuais, estruturação das perguntas, treino de memória, regras...). Nunca pensou que a LG fosse tão desenvolvida. Agora está a aprender muitas coisas desconhecidas. Pensa que a LGP tem que ser mais divulgada e por isso quer ser monitora e deseja trabalhar junto de crianças e adultos, surdos e ouvintes.

2.3. Entrevistas: selecção e categorização do material

1.DEPOIS DA ESCOLA. PONTES E HIATOS

"Onde é que vão parar assim os miúdos, é mais para o Infante, têm lá a Informática e a Construção Civil, pronto são cursos de via profissional."

Entrevista P1

"E outros casos que eu sei, é que foram miúdos que foram encaminhados para a Unidade de Avaliação e Encaminhamento do Centro Regional, seguiram aqueles percursos, Areosa, Granja..."

Entrevista P1

"Nalguns casos foram encaminhados por nós. O trabalho foi nosso, noutros casos foi dos pais."

Entrevista P1

"Não, nenhuma entidade contactou connosco, nós é que contactamos, quando estas questões se colocam. Normalmente eles se têm alguma hipótese, tipo empresas familiares vão muito logo para o trabalho, não é?"

Entrevista P1

"São pais também interessados em que os filhos atinjam níveis superiores, com o acompanhamento académico, depois do ensino obrigatório. E há outros pais que pensaram: eu tenho o meu negociozito e o meu miúdo vai ajudar aqui e tal...Quando há menos ambições em termos da formação pretendida para os filhos, tão cedo quanto possível, lhes encontram uma profissão, um negócio."

Entrevista P1

"Pois, são muito baseadas, nos familiares e amigos, nas redes de conhecimentos."

Entrevista P1

"Os hiatos são muitos, sobretudo tudo porque o Instituto de Emprego e Formação Profissional não se responsabiliza ou não abrange a formação profissional de surdos. Sobre tudo aquilo que eles alegam é porque não têm Monitores com formação que possam dar formação a surdos. Que a formação teria que ser dada com base em língua gestual, porque o problema da leitura e escrita por parte dos surdos continua a permanecer!"

Entrevista P2

"Eu acho que um dos grandes problemas é que nós temos a mania de funcionar em departamentos distantes. A profissionalização não tem nada a ver com a escola, o que é uma perfeita estupidez! Porque aí nas escolas já há recursos, há professores especializados, há professores que já têm uma série de anos de trabalho sobre isso, há recursos para dar essas componentes teóricas, a meninos com deficiência, porque inclusivamente pode não ser surdez."

Entrevista P2

"Agora já começa a surgir uma nova geração de surdos com níveis de escolaridade mais elevados, até agora a maioria dos surdos ficava pelo 4º ano de escolaridade. Pronto, nos últimos 5 a 10 anos, acho que há uma diferença muito grande em termos da população surda que frequenta o 2º e o 3º ciclo do ensino!"

Entrevista P2

"Portanto, ao longo do tempo tem-se vindo a assistir a uma mudança muito grande, o percurso, a idade de entrada dos jovens surdos numa escola, de há 10 anos para cá. Os surdos entravam na escola, muitas vezes depois de já terem frequentado a escola primária da zona, sem nenhum trabalho anterior, com formas de comunicação muito primárias em casa, muito de sobrevivência, com desconhecimento de uma percentagem muito grande daquilo que o rodeia, que é dependente da audição ou comunicação e portanto ele terminava um percurso escolar muito longo e acabava a escolaridade numa idade em que só alguns prosseguiam os estudos e a maior parte, ou tinha uma formação profissional (e nessa altura havia algumas respostas a nível dos nossos serviços, pelo menos de formação pré-profissional) mas muitas vezes mesmo iam logo para o mercado de trabalho da zona. Era relativamente fácil arranjar colocação profissional para um surdo. Nós fizemos também algumas experiências e que foram interessantes, porque nessa altura o ritmo era também diferente, a resposta de trabalho era muito mais fácil, havia postos de trabalho com maior facilidade e portanto era mais fácil desenvolver todo esse trabalho."

Entrevista P3

"Houve jovens que continuaram a escolaridade, que criaram alguma expectativa de uma visão de emprego um pouco mais qualificado, e em termos de formação, então, depois da escolaridade obrigatória, foi e é, tem sido extremamente redutivo. Quer dizer, as respostas possíveis em termos de formação, portanto a grande maioria dos nossos antigos

alunos terminam no máximo por um Técnico-profissional, excepto um antigo aluno, com uma surdez profunda mas que era tão excepcional que inclusivé, fez um percurso diferente, e que tem um curso superior neste momento, está a preparar até o Mestrado, mas de facto é uma situação invulgar, portanto é uma excepção.”

Entrevista P3

“Tem a ver com as escolas, os núcleos das escolas... que estando preocupadas com a continuidade dos estudos têm andado a preparar a orientação e têm contactado com as outras escolas para que haja respostas diversificadas e tem havido contacto com a escola Soares dos Reis, no sentido de motivar! O incentivo parte das escolas que estão a trabalhar com os surdos.”

Entrevista P3

“Portanto nesse aspecto, eu acho que a gente ainda tem muito que fazer em relação ao surdo, estamos ainda muito aquém, não é de maneira nenhuma tratado de forma igual com outro cidadão!”

Entrevista P4

“Para já, fica algo limitada na correspondência aos seus interesses, muitas vezes os interesses valorizados e não sei se completamente interiorizados, se por uma mensagem interiorizada errada, não correspondem exactamente às capacidades de resposta a que a gente pode dar e daí, muitas vezes a gente, na integração laboral do surdo ter insucesso. Nós temos muita dificuldade em corresponder inteiramente às solicitações do surdo.”

Entrevista P4

“Os surdos chegam cá, normalmente através de outros! Através das escolas, alguns, mas muito poucos! Não há uma entidade que faça essa ligação a própria Associação não faz esse elo! No meu entender seriam as equipas de integração na vida activa que a DREN... Mas penso que há muitos miúdos que não passam por lá, é directamente ou através dos pais ou através de pessoas conhecidas. Não sei qual é o percurso. Nós não temos muita incidência de jovens surdos.”

Entrevista P4

“Eu digo isso, porque de facto ainda há bastantes surdos em Portugal, creio eu, e passam por aqui uma minoria. É sempre uma relação muito pequena, uma percentagem pequena não passam por cá muitos! Acabam por ser percursos individuais...”

Entrevista P4

"Ora bem, do que eu posso falar, e agora estou a sentir um bocado isto na pele, porque a Associação agora vai começar como uma UNIVA (Unidade de Inserção na Vida Activa), que faz exactamente a ponte, o encaminhamento de surdos que estejam desempregados à procura do 1º emprego, nomeadamente aqueles que saem do sistema de ensino e que não têm qualquer formação profissional. Pensamos encaminhar, ou para estruturas de formação profissional ou para estágios profissionais, ou para a própria integração. Mesmo que pensemos em termos de formação profissional, o que acontece é que não existe ou existe muito pouco que permita a ingressão de surdos, porque primeiro não há formação profissional dirigida para a população surda e mesmo aquela que existe a nível geral, muita dela não permite a ingressão de surdos nesses cursos, por dificuldades de comunicação."

Entrevista P5

"Estamos a fazer alguns contactos com algumas escolas profissionais, que têm cursos e que põem a hipótese de admitir surdos, só que depois o que acontece é o problema de comunicação, quer dizer, ou nós nos responsabilizamos por ter lá um Intérprete na aula, principalmente naquelas áreas mais teóricas, só que também ainda não temos Intérpretes disponíveis para isso, porque para lá estar um Intérprete temos que pagar e não temos verbas disponíveis para isso, acaba por ser um ciclo vicioso. Até pode haver curso e há, e efectivamente, estamos agora a desenvolver contactos para isso, mas depois também temos que dar condições para eles poderem frequentar esses cursos, nomeadamente professores que apoiem para além do tempo efectivo de formação. Eu penso que o que falta neste momento é uma estrutura que faça esta articulação toda."

Entrevista P5

"Normalmente os alunos frequentam a escola de ensino integrado, quando há um que já tem hipóteses de ser encaminhado para cursos profissionais ou para profissionalização, nós dialogamos com a escola, fazemos reuniões, fazemos por assim dizer a ponte com a escola e a preparação profissional. Normalmente alertamos desde o princípio as escolas para os problemas do encaminhamento profissional e tentamos que eles desenvolvam um certo tipo de competências para não acontecer (como muitas vezes acontece) que chegam depois a cursos de formação profissional e muitas vezes não são admitidos ou quando são admitidos não conseguem acompanhar os currícula normais, porque de um modo

geral, principalmente agora que a CRVP, que atendia deficientes, já não está a funcionar, pelo menos está em reestruturação, nós tentamos encaminhar os alunos para os cursos existentes, que são sobretudo os cursos dos institutos de emprego e muitas empresas que têm protocolos com o Centro de Emprego, embora haja outras empresas que também os admitem, mas aí os alunos são tratados como os ouvintes, de maneira que há uma certa dificuldade em fazer a integração." Entrevista P7

"Normalmente é assim: temos reuniões com os núcleos dos deficientes auditivos para ver se eles já lhes vão dando um certo percurso académico com vista a uma futura inserção profissional ou formação. Simplesmente a longo prazo é difícil. Somos mais solicitados quando há alunos nos quais já não se vê possibilidades de continuarem, que estão no 6º ano, ou no 9º, e não se prevê continuarem os estudos académicos, para ver se encontramos saídas no futuro de formação profissional para irem directamente para uma profissão. A formação é muito difícil, pois são muito até explorados." Entrevista P7

"Neste momento os meninos que começaram no integrado estão nos 8º e 9º anos e agora põe-se a questão grave, uma questão interessantíssima que é: Depois de um percurso todo integrado, qual é a resposta que se coloca do ponto de vista da formação profissional, não é? E é como se os pais se deparassem com este paradoxo, que é durante o percurso educativo, as crianças andaram integradas e agora no fim do percurso escolar, as alternativas da formação profissional, estão nas Entidades de reabilitação... é curioso" Entrevista L4

2.ARTICULAÇÃO/REDES

"Se existir um serviço que faça a avaliação e encaminhamento, se as escolas tiverem conhecimento desse serviço, basicamente aquilo que se propõe é um funcionamento em rede, esse serviço está ligado às escolas, as escolas ligadas a esses serviços, o serviço ligado a Centros de Emprego, a Empresas que possam fazer formação pelo trabalho, por exemplo. Aquilo que falta no fundo, é o nó central na

rede, um serviço que permita a ligação entre os vários sistemas e esquemas que já existem!"

Entrevista P2

"O que a Segurança Social pretende e a nível da UAO, e o pessoal que está no nível do encaminhamento é muito dinâmico. e que efectivamente procura mesmo respostas, eles neste momento têm praticamente um mapeamento feito de todas as Instituições que possam promover formação Profissional, porque aquilo que se pretende não é única e exclusivamente encaminhar para os Centros da Segurança Social! É ter toda a possibilidade de encontrar resposta o mais próximo possível da residência da pessoa, etc...Têm, é uma tentativa de localizar todas as Instituições que estão a trabalhar a nível de formação profissional, o que é que fazem, quais são as condições de admissão, se estão abertos a admitir pessoas com deficiências, seja auditiva, não seja auditiva. Agora o grande problema é quando são estruturas ligadas ao Centro de Emprego que muitas vezes eles admitem os miúdos, só que depois o tipo de apoio que eles têm lá dentro ou o tipo de falta de apoios que eles têm lá dentro... acabam por ter insucesso na formação profissional! Neste momento não existem intérpretes em todos, a não ser na Associação de Surdos!"

Entrevista P2

"Em termos de ligação Ministérios, Educação, Ministério, Segurança Social, Ministério do Emprego e Centros de Emprego, penso que não só em relação aos surdos, como em relação a qualquer cidadão, quanto mais articulação e redes se estabelecerem conjuntamente, mais vantajoso seria o progresso dos indivíduos. Há ainda lacunas de informação muito grandes em relação às vias possíveis, estou mesmo a pensar nos jovens estudantes sem problemas, sem surdez, sem outro tipo de deficiências, porque não há uma boa articulação e redes estabelecidas que permitam essa relação."

Entrevista P3

"Portanto nesse aspecto, se o peso ainda é maior, se a dificuldade ainda é maior, a articulação e o estabelecimento de redes entre vários departamentos de respostas ao deficiente auditivo, ao surdo, maior é a necessidade, portanto é fundamental."

Entrevista P3

"Exactamente, o Ministério de Emprego é... pronto a Educação penso que está a fazer um passo substancial, começa a haver experiências muito

interessantes no sentido de agarrar e fazer com que a integração seja um facto, mas por exemplo o Emprego está perfeitamente a leste disto tudo. Houve uma reestruturação dos nossos serviços, no sentido de acometer ao nosso serviço, apenas a responsabilidade da Segurança Social, quer dizer a formação sair da nossa competência e nós direccionarmo-nos mais para os casos mais profundos e mantermos o apoio técnico precoce enquanto que ele é ainda da competência da Segurança Social (ou passa para a Saúde ou para a Educação) e a criação de Centros de Recursos com alguma especialidade, recursos de Deficiência auditiva, Motora. Tivemos várias reuniões com a Educação, tínhamos com o Emprego e no Emprego perguntámos, dialogámos no sentido de o que é que a gente vai fazer? Vamos manter a formação que a gente tem e vocês credibilizam essa formação? A formação é exclusivamente connosco, resposta deles, vocês não têm nada que se meter nesse campo, que é fora do vosso âmbito! Ora as deficiências sensoriais não cabem em nenhum acordo que eles tenham, e de facto eles são cidadãos de pleno direito, têm que ter os mesmos direitos que os outros cidadãos que não são portadores de deficiência, e onde é que estão esses direitos? E quando a gente insiste a ver se metem os surdos e outros deficientes também, por exemplo, nas áreas direccionadas para o Desenho, nas áreas vocacionadas para a Mecânica-Auto, etc., porque são áreas que têm uma componente prática e visual muito grande, facilitam a interiorização de conhecimento e das técnicas, temos imensas barreiras! Porque é preciso ouvir, ouvir o ruído do motor, porque as pessoas têm de entender como é que se passa a mensagem, o que é que eles hão-de fazer... pois, é só ter um bocado mais de paciência e tentar transmitir a mensagem com desenhos de maneira a que a pessoa interiorize."

Entrevista P4

"Digamos que, era necessário haver articulação de esforços entre diversos tipos de Instituições que têm aparentemente carácter diferente ou que têm características diferentes, mas que tinham que se unir, até porque esta questão não é uma questão que já seja apenas exclusiva de surdos! É cada vez mais também uma questão que se deve pôr para os ouvintes."

Entrevista L2

"A outra característica é que este programa era todo ele articulado, portanto os técnicos coordenadores, os responsáveis técnicos destas

unidades, trabalhavam, o programa tinha uma estrutura onde estavam em determinados níveis representados os responsáveis das instituições, uma coordenação local que tentava que isto não se desagregasse e que estava dependente na APS, e depois havia os coordenadores técnicos de cada uma destas unidades portanto, nos primeiros tempos o programa tinha um carácter eminentemente técnico, era uma experiência com um peso, digamos, em que o poder, da equipa técnica era muito significativo, estavam um bocado mais alheados, e sujeitando-se às decisões dos directores das instituições. Isto foi no princípio dos anos 90, as coisas entretanto foram evoluindo e, sobretudo, a partir do final do programa Hélios e com a evolução que entretanto também houve no próprio Instituto do Emprego e da política em geral, portanto no sentido das reprivatizações, portanto do, digamos, do respeito e digamos e do reconhecimento, dum outro estatuto, de um outro reconhecimento do poder efectivo das instituições." Entrevista L1

"Também o que é que acontece, efectivamente se um surdo se for inscrever ao Centro de Emprego, para frequentar um determinado curso, a primeira etapa que ele vai ter que vencer é a questão da selecção, reunir as condições, e no meio de tantos candidatos, provavelmente ele vai ficar na lista de espera, porque os requisitos são uma data deles e ele vai ter que ter alguns apoios assegurados para poder frequentar a acção de formação; que há-de ter conteúdos teóricos, a cujo acesso ele vai ter alguma dificuldade em seguir!" Entrevista L4

3.LEGISLAÇÃO

"Eu a nível de Legislação não tenho muitos conhecimentos, sou um bocado lacunada nessa área, mas dos conhecimentos que eu tenho, nós somos um povo um bocado subsídio-dependente! E então o que é que acontece? Na maior parte das deficiências, e na deficiência auditiva acaba por acontecer a mesma coisa, portanto a pessoa chega aos 18 anos e pode ter direito à pensão social vitalícia! Que com as dificuldades que eles têm, normalmente é requerida. Pronto, são vinte e tal contos garantidos! Quando aparece um emprego, o que sucede? A pensão mensal vitalícia tem que ser retirada, não é suspensa sequer, é retirada mesmo! E depois não pode voltar a ser pedida! Tem que ir a Junta

médica para voltar a ser pedida! É uma confusão medonha! Para obterem um subsídio de estágio, muitas vezes é mais pequeno que a pensão social vitalícia sem garantias nenhuma de ficar naquele emprego, o que é que acontece? A maioria prefere ficar com a pensão social vitalícia porque é garantido, pelo menos aquela até ao fim da vida ninguém lha tira!"

Entrevista P2

"O Rendimento mínimo assegurado tem que ser o salário mínimo... aquilo que for necessário da pensão social para completar o Rendimento mínimo! Se calhar as pessoas aí até assumem riscos mesmo, porque estão seguras. É o salário mínimo nacional e teremos mais gente a trabalhar e menos encargos em termos de pensões sociais! "

Entrevista P2

"Dos outros Ministérios? Eu acho que ainda está, vamos lá ver... vamos ver o que este trabalho nos vai levar, neste momento ainda não sinto nada de concreto, mas vamos ver o que é que.... há esperança que a gente venha a conseguir mexer um bocado!"

Entrevista P3

"A legislação está muito desajustada da legislação Europeia e neste momento estivemos a tentar com o programa LABOR, estudar toda aquela legislação e compará-la e tentar fazer uma proposta de alteração. Isso estamos a tentar ver com o próprio Emprego. Quando foi apresentado esse problema pelo LABOR o Emprego falou que de facto essa Legislação está em revisão e que iria pedir a nossa colaboração para nós darmos achegas para essa revisão, estamos a aguardar!"

Entrevista P4

"Eu acho que no Centro de Emprego cada vez vai havendo menos quem se dedique a este tipo de situações! O desemprego preocupa-os de tal maneira que eu acho que eles não estão sintonizados pela área de Deficiência e então assim um grupo especializado de surdos. O início do trabalho é praticamente feito por nós. Eu não sei se há alguma Legislação que faça referência a algumas regras específicas no tratamento do surdo e no enquadramento no mercado competitivo. Desconheço! Há a preocupação nossa em tentar fazer um enquadramento bem feito da pessoa surda, fazer com que as pessoas e o meio onde ele vai trabalhar, interiorizem algumas das suas dificuldades para depois não reagirem negativamente a elas, tentar percebê-las e ajudar a ultrapassar, não os integrar sózinhos e tentar que o posto de trabalho

seja o mais possível dentro dos seus interesses. São 3 factores que a gente tem em conta."

Entrevista P4

"O Governo, já na Constituição da República já tem incluídas referências à língua gestual, na última revisão da Constituição da República em Setembro, já meteram lá a Língua gestual. Na semana passada fui discutir um projecto de Decreto-Lei na Assembleia da República para legalizarem, para definirem a profissão de intérprete de Língua gestual. Hoje no Parlamento está a ser discutido também um projecto para obrigar as televisões a terem lá intérpretes nos serviços noticiosos. É preciso olhar a nossa comunidade de outra maneira, é uma comunidade muito nobre, precisamos que nos considerem portugueses. Na comunidade ouvinte ainda há muitas pessoas que olham para a comunidade surda como os "coitadinhos", percebe? Nós não precisamos disso, os surdos não precisam disso. Nós só precisamos que sejam criadas as condições para termos acesso a tudo em igualdade como vocês. Precisamos de condições, mais facilidades de comunicação, criar bases para ter mais intérpretes, para defender a língua gestual, que quebra a barreira dos nossos mundos, que é a maneira de comunicarmos. Os surdos profundos comunicam gestualmente, vocês oralmente, o problema é esse, o problema da comunicação, de resto nós podemos fazer tudo o que vocês fazem, excepto utilizar o som. Há uma coisa boa, que foi feita em Portugal e até os países de toda a Europa nos têm aplaudido: Secretariado Nacional para a Adaptação e Integração das Pessoas com Deficiência. Aqui não diz dos deficientes, diz pessoas com deficiência, nesse caso penso que estamos todos em igualdade de condições, é que não há uma pessoa em todo o mundo que não tenha uma pequena deficiência."

Entrevista P6

"Eu não sei se há muita articulação entre os vários Ministérios, agora acho que em termos de Legislação não creio que haja nada específico para surdos."

Entrevista P5

"Olhe a nível, de emprego, não há decididamente, porque para já ainda não temos quotas de empresas para cima de x trabalhadores, têm uma quota para pessoas deficientes, não temos, a única coisa que temos em termos de emprego, são os apoios à contratação e apoios que efectivamente cortam logo as pernas quando dizem que só dão apoios

quando o contrato for assinado sem termo! Ou seja a Empresa tem sistemas de apoios à contratação, mas precisa de ficar lá com o contrato sem termo, ora isto por exemplo para quem esteja a trabalhar na área de integração, não é uma coisa muito aliciante dizer ao Empresário. Não constitui qualquer tipo de trunfo que possamos apresentar. Não serve. Acho que aí deviam ser mais flexíveis, sei lá, outro tipo de apoios sem ser obrigatório contratos sem termo, não resulta!"

Entrevista P5

"Não, para a pessoa com deficiência em termos de surdez, a surdez é considerada uma deficiência, mas em termos de Legislação não há nada específico nesta área, para surdos, penso eu. Depois quer dizer, têm também condições especiais para a instalação por conta própria, mas quer dizer é tudo do tipo de suporte de Legislação que acaba por não funcionar na prática! Por outro lado em termos de concurso públicos, também não há prioridade nenhuma para pessoas com deficiência, não existe nada em termos de Legislação que nos possa dizer que o surdo poderá ter alguma vantagem, não tem nenhuma!"

Entrevista P5

"Devo dizer-lhe que todos os cursos da Casa Pia de Lisboa são legislados, são aprovados e traduzidos em legislação. Estão publicados em Diários da República e são objecto minucioso quer de análise antes da publicação, quer de comparação com o Ministério de Educação, sempre em consonância com o Ministério da Educação, Ministério de Emprego e Solidariedade, fundamentalmente estes 3 e portanto há um acompanhamento permanente destas 3 instâncias ao nível, quer da actualização dos cursos, portanto da integração das necessidades, agora os cursos não são feitos para surdos!"

Entrevista L2

"São legislados na medida em que sendo internos na Casa Pia de Lisboa fazem parte da sua lei orgânica e a lei orgânica da Casa Pia de Lisboa, é mais uma vez um despacho regulamentar, ou uma lei se quisermos! São legitimadas, não são alargados em termos de legislação a outras Instituições, mas são suportes que não sendo propriamente definidores do que vai ser a sua formação do indivíduo, viabilizam a formação de indivíduos que à partida não tinham condições noutra Instituição qualquer para realizar este percurso."

Entrevista L2

"Há neste momento um passo incrível que foi dado com língua gestual, reconhecida na Constituição e neste momento há digamos uma pequenina guerra a ser travada dentro dos bastidores da própria Assembleia da República, tentando-se que haja, que os próprios deputados produzam pareceres para esclarecer numa forma mais convincente para algumas entidades que aquele reconhecimento de língua gestual portuguesa é um reconhecimento que não é só adstrito à área da educação ou aspectos da educação regular, conforme algumas entidades estão a querer camuflar dizendo: Aí isso é, a língua gestual está reconhecida aí, mas é na educação, isso não tem nada a ver com os tribunais nem com não sei quê, não sei que mais. Mas só para lhe dar conta de que me parece, nos parece a nós, isto é um parecer comum aqui do Instituto, se a Casa Pia de Lisboa não tivesse permitido, não tivesse apoiado as investigações que foram feitas aqui com a Universidade e se não tivesse digamos aberto as portas no momento em que abriu, talvez hoje ainda não estivessemos, nesta fase, porque eu lembro-me em 91/92, quando começamos a entrevistar os surdos, perguntar coisas do tipo: O que é que pensam da sua língua, e os principais dirigentes das Associações de Surdos ficavam a olhar para nós, língua mas nós temos uma língua?"

Entrevista L2

"Em relação ao trabalho, há muita legislação sobre a protecção dos deficientes. Nós portugueses, somos muito bons em termos de legislação, só que vimos de cima para baixo e devíamos ir de baixo para cima. O que é que acontece? Geralmente o legislador não está a par dos reais problemas. Faz-se uma legislação muito bonita, mas na prática não se consegue realmente aplicar essa mesma legislação. Há muita coisa sobre isso. Para os surdos é um caso complicado. Para surdos o Instituto de Emprego tem muita coisa. E já teve mais, quando tinha mais verbas. Mas a legislação diz, por exemplo, que as empresas devem admitir como empregados 2% ou 10% de deficientes. Eles o que é que fazem? Vão meter deficientes cuja deficiência seja mínima, como um corte na ponta do dedo, ou uma deficiência auditiva muitíssimo ligeira, é esse tipo de deficientes que eles vão admitir. Depois a legislação diz que os empregados ou os empregadores que tenham deficientes durante determinado tempo têm uns certos privilégios a nível de impostos, regalias e subsídios, só que de facto esses privilégios só duram dois anos, sendo que depois a responsabilidade passa toda para a

empresa. De maneira que a legislação está muito bem feita mas na prática falha.”

Entrevista P7

“Na Constituição, sim senhor, foi reconhecida a língua gestual portuguesa mas ainda não foi posto em prática. Realmente há algumas escolas que tiveram interesse e começaram a mudar, mas ainda não foi mesmo oficializado em todas as escolas, os professores continuam a não dominar a LGP.”

Entrevista L3

“É complicado, porque cada país é diferente, a nível Europeu, ou em qualquer parte do mundo, é diferente. O que eu posso dizer é que em Portugal a legislação portuguesa, há 22 anos para cá, a Lei de Bases dos Deficientes, depois do 25 de Abril para cá tem aumentado os prejuízos para os surdos, eles vão vestindo a roupa de outros, são deficientes, os surdos vestem uma camisola e são deficientes. Têm o nome marcado, está lá escrito, são deficientes. A Lei de Bases dos Deficientes já tem 22 anos e tem prejudicado bastante a comunidade surda. Não há alterações. A única alteração foi o artigo 74, a Lei que puseram na Assembleia da República, de resto não tem havido mais alterações nenhuma, não nos têm dado igualdade de oportunidades, tem estado tudo igual. Tem havido várias alterações mas não para os surdos. Não há nada que especifique a surdez, a comunidade surda, não mudam, quando falam, para os outros deficientes podem ter mudado, mas connosco não mudou nada. O nosso problema, nosso, mais nada, é a comunicação, mais nada, um problema de relação do mundo ouvinte com o mundo não ouvinte. Precisam de se encontrar e de se relacionar uns com os outros, que isso não acontece, não é estarem-nos a pôr na Lei de Bases dos Deficientes, que é um erro, é um erro, continuam a discriminar a pessoa surda. E continuam a discriminar os deficientes também, pronto eles têm direitos, têm deveres, mas não é nesse caminho que nós devemos estar colocados, nós estamos preocupados com os direitos e deveres da área da comunicação e da informação, da LGP, mais nada, o nosso problema são as barreiras da comunicação e da escrita. A Lei de Bases fala de inserção, barreiras arquitectónicas, é muito forte, tem muita coisa, mas não tem nada a ver com o surdo, tem toda a razão, mas não tem nada a ver connosco, nós parece que temos uma camisola de deficientes vestidos.”

Entrevista L3

"Por exemplo, o surdo recebe uma pensão mas ele pode trabalhar, o que é diferente, um deficiente recebe uma pensão mas não pode mesmo trabalhar, se for deficiente mental tem que ficar em casa, mas o surdo não precisa de pensão nenhuma, ele pode trabalhar, pode ser autónomo."

Entrevista L3

"Por exemplo o selo do carro, metem como deficiente, e o surdo também. Para que é que precisam desse selo no carro, o surdo é como outra pessoa qualquer, é como um ouvinte, se não tem problema nenhum nas pernas, nem nos braços, é só pegar no carro e andar. É para proteger o quê, a orelha, o ouvido? É preciso algum selo para o carro? Não é preciso nada disso! O surdo tem o carro estacionado com o auto-colante a dizer que é deficiente. Eu acho horrível! Eu não compreendo porque é que o surdo põe lá o selo de deficiente se mete o carro em frente à porta de casa, e não tem nenhum problema nas pernas, é ridículo isto! Pronto um deficiente motor, tudo bem! Agora o surdo não tem problema nenhum nas pernas! Pronto há vários casos, porque nos situamos como deficientes, mas os nossos problemas são outros! O telefone, tudo o que seja na área de comunicação, da informação, da televisão, e nunca nos apoiaram em relação a isso! Há tantos anos e continua a não haver legislação para isso! Eu não percebo nada, têm a área dos deficientes e põem para lá os surdos, de uma forma ridícula, e nós, pois temos problemas, mas continuam sem nos ajudar. Por exemplo a Lei de Bases dos Deficientes diz que o governo é obrigado a dar ajudas técnicas por causa dos deficientes motores, as cadeiras de rodas...várias coisas, também as próteses, tudo bem. Eu começo a odiar mesmo, que nos tratem como deficientes. A comunidade surda aceita algumas coisas que eu acho inconcebíveis. O que deveria era haver uma lei de direitos e deveres para a pessoa surda. Por exemplo, na América há uma lei para os surdos, há também para os deficientes, mas os surdos estão separados dos outros deficientes. O que for da área dos surdos colocam na área dos surdos, o que não for não colocam. Têm atenção em colocar os surdos nas áreas que são do interesse para eles. A Lei dos deficientes respeita os surdos, respeita os cegos, está tudo especificado. Em Portugal isto não acontece. Na Europa há várias diferenças entre vários países. O Parlamento Europeu tem determinado algumas Leis, mas depois cada país aceita ou não. Eu fico muito preocupado com Portugal, eu respeito a Lei dos deficientes, mas ela não pode ser igual para

todos, isso continua a discriminar os surdos. Alguns colegas meus aceitam isso"

Entrevista L3

"Eu penso que isto tem muito a ver com a abordagem que hoje se faz da surdez, é uma abordagem que pode ser do ponto de vista médico, centrada nas questões de audição propriamente da deficiência, ou uma abordagem mais cultural em que a surdez é vista como característica de uma determinada comunidade surda, a sua dimensão linguística, cultural própria. E o que acontece é que isto pode parecer muito bonito, mas ainda há muitos surdos que vêem isto como perda de direitos adquiridos, direitos que são adquiridos enquanto deficientes, está a ver? E portanto rejeitam esta exigência quase de respeito que lhes é devida. São uma comunidade, têm uma língua própria, uma história própria, uma cultura própria e por isso têm alguns direitos, não é? E só vão crescer enquanto comunidade quando esses direitos forem respeitados, que é o direito à comunicação deles ser respeitada e para isso é preciso que o Ministério da Educação se organize para respeitar isso. E isso, a longo prazo vale mais do que qualquer apoio ou à isenção de impostos, à compra de carro, à casa e isso tem a ver com o crescimento deles próprios enquanto individualmente e socialmente, e há muitos surdos que não vêem esta dimensão. A própria legislação, quase que apoia esta diferença, a diferença enquanto vendo-os como deficientes, que estes surdos, com "S" grande, têm tendência a rejeitar a serem vistos como deficientes, mas sim enquanto minoria linguística cultural."

Entrevista L4

4. LÍNGUA GESTUAL E CULTURA SURDA

"Aí é que a Língua Gestual tem que entrar, não é? Se o puto é surdo, no fundo, ele tem que aprender a Língua Gestual desde pequenino."

Entrevista P1

"Eles são sempre deficitários em termos de leitura e escrita, sobretudo em termos de comunicação escrita, podem não ser deficitários em termos de comunicação gestual, mas permanece sempre o problema de que a maior parte dos surdos profundos, são filhos de ouvintes e portanto só têm acesso a um código de comunicação por volta dos 4, 5

anos, 6 anos, quando uma criança ouvinte tem a partir do momento em que nasce. Portanto há sempre essas diferenças. Claro que isto tem sempre implicações em termos de desenvolvimento cognitivo, em termos de desenvolvimento afectivo e terá implicações sempre a nível de percurso de vida dessa pessoa. Pronto, neste momento acho que as escolas estão bastante mais adaptadas aquilo que os surdos precisam, mas acho que é muito mais um interesse por parte dos professores que trabalham com eles do que propriamente linhas orientadoras da parte do Ministério que sejam congruentes com aquilo que neste momento já sabemos de surdos. Mesmo os movimentos de integração e inclusão, se calhar ainda nalgumas situações, podem ser um bocado postos em causa! Porque não respondem basicamente às necessidades do indivíduo e não respondendo às necessidades do indivíduo não estão integrá-lo nem a inclui-lo, pelo contrário, estão a discriminá-lo." Entrevista P2

"A grande parte da escola está feita para pessoas intelectualmente íntegras, com um nível sócio-económico médio, com uma boa formação cultural e com pais que supervisionem os estudos! Entrevista P2

"Nos surdos a capacidade de leitura deles é sempre muito restrita! Portanto os conhecimentos gerais deles, também são sempre muito restritos. A figura do Monitor surdo ou mesmo de um Intérprete de língua gestual, se calhar vai-lhes permitir ter um acesso a uma informação mais diversificada através também da experiência dos outros! Mas se calhar aí a Associação dos Surdos poderia ter um papel muito mais determinante. Eu creio que a Associação está muito preocupada com a formação profissional dos surdos, e eu acho que promovem muito poucas coisas de âmbito cultural por exemplo, desportivo para jovens que permita que jovens se encontrem com outros e que tenham outras experiências e que tenham modelos surdos adultos, que é completamente diferente! Aí se calhar permitia-nos um alargar de informação, se a Associação dos surdos, incrementasse Projectos culturais e desportivos, sei lá desde a organização de acampamentos, tanta coisa que pode ser feita a esse nível! É que aí inclusivamente o pai de uma criança surda ainda muito pequenina podia ir inscrevê-la na Associação e por exemplo a criança ter na Associação desde pequenina ter aula de gesto, por exemplo." Entrevista P2

"Acho isso muito radical, e eu acho que se deve radicalizar se quiserem chegar a algum lado e quiserem conquistar alguma coisa, tem que se ser mesmo radical. Mas na minha opinião é assim, reconhece-se a língua gestual como língua materna e a língua portuguesa como segunda língua. Ora o que é que acontece, em termos de progressão escolar? Eles são sempre ensinados em termos de segunda língua e não em termos de primeira língua. Na minha opinião eles deveriam ter desde o primeiro ano de escolaridade uma disciplina de língua gestual, que é a sua primeira língua, têm que ser ensinados, quer dizer um ouvinte tem direito a ter ensino de língua portuguesa desde o primeiro ano de escolaridade e um surdo não tem porquê?

Entrevista P2

"A nível dos pequeninos e a nível do 1º ciclo, acho que deveriam ser Monitores da língua gestual e não Intérpretes porque é muito uma transmissão de conhecimentos muito directa e é simultâneamente o desenvolver da língua base, porque há muito vocabulário que eles não sabem! A construção de frases vai evoluindo mas tem que ser um educador, da mesma maneira que nós damos modelos aos filhos, e os professores também dão modelos aos alunos, de maneira a eles evoluírem! Na minha opinião acho que é mais importante informá-los o mais possível e se o meio mais rico, para os informar o mais possível é a língua gestual, então que seja pela língua gestual"

Entrevista P2

"Se por um outro lado, nos E.U.A há uma corrente que defende à partida aprendizagens da leitura e da escrita, o mais precocemente possível. A partir dos 3 anos, porque a maior parte deles o que vai fazer é uma aprendizagem por leitura global. A menos que tenham resíduos auditivos e isso torna-se um trabalho muito facilitado."

Entrevista P2

"Eu acho que só quando se conhecer bem a gramática da língua gestual. É que nós os ouvintes vamos poder fazer uma aquisição de língua gestual em condições. Porque as nossas falhas na maioria das vezes são a nível de construção das frases. O problema não é o vocabulário gestual. E se calhar da própria língua gestual portuguesa, está neste momento em evolução e é importante a evolução, porque neste momento e de há 5 anos para cá, dá-se um papel muito diferente à língua gestual portuguesa, exactamente ela adquiriu..., foi muito mais liberalizada e se calhar neste momento está a sofrer uma evolução que se calhar há 10

anos atrás, por exemplo ver miúdos de 7, 8 anos que não falaria a língua gestual, por exemplo como estes miúdos aqui na escola... com o nível que eles falam, não poderiam. Teriam também eles próprios apesar de surdos, um nível de língua gestual muito incipiente! Entrevista P2

"A Associação, está a trabalhar com eles, enquanto formandos e formadores, portanto a orientar e este ano finalmente a associação de surdos começou a formação de formadores de Monitores surdos, Monitores e Intérpretes. Monitores surdos, Intérpretes ouvintes como é óbvio. Assim formal é a primeira formação, o primeiro curso de Monitores surdos aqui no Porto."

Entrevista P3

"Penso que é importante a componente de Pedagogia também para que os Monitorres ensinem a sua própria língua e acrescentem, e que aumentem o conhecimento dela e acrescentem um novo vocabulário e que possam alargar o conhecimento e informação do jovem surdo, da criança, do bebé, da forma mais natural possível. Relativamente a Intérpretes, penso que têm um papel extremamente importante a desenvolver, em relação eventualmente na matéria escolar, embora eu pense que os professores que trabalham com os surdos, deviam todos eles ter uma sensibilização à língua gestual."

Entrevista P3

"O papel da Intérprete é fundamental para que seja possível ao surdo compreender bem o conteúdo de todas as matérias, mas eu penso que é fundamental que o professor tenha conhecimentos da língua gestual, porque o ensino, é óbvio, neste momento é uma verdade de La Palisse, quer dizer o ensino não é transmissão de conhecimentos só, de todas as interacções que podem ser afectivas, não passam necessariamente pela língua, há muitas formas de comunicar afectivamente sem ser pela língua, mas é fundamental também a discussão de conceitos, de comportamentos, de regras sociais, quer dizer o professor tem uma atitude muito mais abrangente de educador, do que só transmissor de conhecimentos. E é muito complicado que a Intérprete substitua essas interacções, não pode!"

Entrevista P3

"Mas a questão de uma primeira abordagem, de uma primeira entrevista, até para valorizar as suas competências, um contacto com um Hospital, um contacto com o Tribunal, há várias situações em que o Intérprete

tem um papel extremamente importante de relação de intermediário entre o surdo e uma Instituição ou uma personalidade que não conheça a língua gestual, porque há situações, que eu digo em termos de trabalho, a escrita, a expressividade, a leitura labial, a oralidade que o surdo atinge, no dia a dia resolve-lhe a situação! Portanto ele não se torna dependente do Intérprete

Entrevista P3

"Um conhecimento correcto, profundo da sua língua o mais precoce possível, permite um desenvolvimento e um atingir uma maturidade muito maior do que o ir aprendendo só até com os outros surdos, quer dizer era a mesma coisa que pensar que qualquer criança, só o estar em contacto com os próprios pais que são falantes do Português, aprende Português! Para mim é exactamente a mesma coisa!"

Entrevista P3

"Penso que a formação em língua gestual é importante por aquilo que já expliquei, não tem a ver necessariamente com a transmissão da matéria, mas tem a ver com o relacionamento e com a educação, e a construção de identidade e todas essas questões de trabalho com jovens que têm a particularidade de ser surdos e uma forma específica de comunicação que é fundamental que haja portanto essa troca."

Entrevista P3

"Acho que tem havido alguma cautela relativamente a essa evolução, em relação aos surdos, que é aquilo que eu posso sentir, acho que relativamente ao surdo, que pelo menos nós conhecemos, que depende fortemente da língua gestual, acho que tem sido cautelosa no sentido de aceitar a inclusão. A gente sabe que não há nos quadros da DREN, nenhuma hipótese de Monitores surdos, quer dizer, não estão contemplados, sabe que não há surdos ainda suficientes para abranger as escolas."

Entrevista P3

"Acho que sim, para mais que é relativamente óbvio, a linguagem é uma coisa muito rica e quer dizer... agora o reconhecimento, o descobrir a gramática da língua gestual permitiu conotá-la com as outras línguas e isso é um estatuto mais qualificado do que linguagem e portanto se ela é uma língua, deve-se passar a chamar como tal! A linguagem é uma coisa mais abrangente, não tem só a ver com língua gestual, mas eu acho que deve ser nomeada como língua uma vez que é uma língua! A

gente também não diz a linguagem do Português, diz a língua Portuguesa.”

Entrevista P3

“Quantos noticiários é que nós temos com língua gestual? Que programas é que nós temos culturais com a língua gestual? De facto quer dizer, todo o país está a barrar ao surdo, quer dizer, nós queremos que eles façam uma evolução, nós exigimos que eles tenham essa evolução, em contrapartida, eu penso que há muita coisa que lhes é quartada porque sistematicamente a Televisão, de facto a mensagem fica sempre quartada, sem Intérprete de língua gestual. Nós que não somos surdos, precisamos de partir à procura dessa... e gerir todos os poucos meios que temos, geri-los de maneira a que eles tenham uma continuidade e uma complementaridade.”

Entrevista P4

“a Associação de Surdos tem sido muito omissa, não tem posto à discussão pública, levantado essas questões e se essas questões não são levantadas, as pessoas não vão estudando aquilo que é necessário para resolver este problema e aí é que eu acho que a resolução tem de ser mais de fundo!”

Entrevista P4

“A maior parte dos nossos técnicos, não têm conhecimento de língua gestual! O que eu acho que é grave. Eu já tive um curso, mas não pratico, tenho alguma capacidade de os perceber quando eles têm alguma leitura labial e por alguns gestos que interiorizei. Mas não tenho, pronto... não pratico muito, mas acho que é uma obrigação de todos nós dominarmos bem a linguagem gestual.”

Entrevista P4

“Bem, é um curso que tem a duração de 2 anos, um ano e meio de formação teórica e seis meses será de estágio, tem várias áreas, Português, Linguística, Métodos de ensino, formação geral em termos de minorias, portanto integrar um bocado a problemática da própria comunidade surda, que mais... língua gestual e pronto basicamente penso que são as áreas de desenvolvimento curricular, pronto, toda uma série de componentes curriculares. E depois terão 6 meses de estágio, alguns depois do curso, poderão ficar aqui na Associação, mas não falta mercado de trabalho para estes que nós temos, quinhentas e muitas solicitações, quer dizer todos os dias há uma escola a pedir um Monitor, dar um curso de língua gestual... inclusivé aqui na

Associação temos inscrições de ano para ano, porque nós não temos Monitores e além disso começamos a não ter salas, mas principalmente não temos Monitores para dar resposta às solicitações crescentes, são todos os dias, não imagina! Portanto nós temos à volta de umas 80 pessoas neste momento, a frequentar o curso de língua gestual. Só aqui nos cursos da Associação, fora os cursos que há nas escolas, etc... nas Faculdades também..."

Entrevista P5

"Penso que está a ser fenomenal, está a ser óptimo, toda a divulgação que a língua gestual está a ter agora, e penso que até deveria ter mais, porque facilita-nos um bocado, porque já não é aquela linguagem que as pessoas julgam como sendo uns gestosinhos."

Entrevista P5

"A base da comunicação de uma criança surda é a língua gestual, portanto uma criança que não tenha uma língua para comunicar, vai comunicar como? E portanto toda a informação e tudo aquilo que os pais transmitem, a família, a escola, etc, não passa sem ser como uma língua, que seja a língua deles, acho que todo o esforço deve ser feito, na educação, através do bilinguismo. Primeiro a língua gestual obviamente, Português escrito depois. Então, isto é, se o deficiente tiver condições para desenvolver a oralidade, muito bem, porque a maior parte deles, os surdos profundos, por exemplo não têm qualquer hipótese de desenvolver grande coisa."

Entrevista P5

"E isso é uma escolha que diz respeito aos pais, e isso é complicado. Eles são ouvintes. O que é que sabem dos surdos?"

Entrevista P5

"Quando nós decidimos vamos avançar com o bilinguismo que é no fundo neste momento a nossa ideia de base, a nossa filosofia de trabalho, vamos avançar mas vamos avançar duma forma séria, então vamos admitir surdos para trabalhar connosco. Os surdos que existem não são surdos formados, não têm formação pedagógica então vamos ter que lhes dar a eles formação pedagógica e vamos trabalhar com eles, estamos a criar condições para que eles evoluam. Os professores ouvintes estão a aprender língua gestual e eles estão a aprender as metodologias de trabalho, estão a trabalhar em conjunto, a programar em conjunto, a avaliar em conjunto, a planificar, a levar os alunos, a deixar

trabalho duns para os outros e as coisas são digamos, estão a ser levadas muito a sério."

Entrevista L2

"A sua língua é a língua gestual portuguesa, eles estão envolvidos numa sociedade, que é uma sociedade cada vez mais uma sociedade de informação onde praticamente tudo passa pela divulgação rápida da informação através fundamentalmente da leitura e escrita. Se as coisas em termos de aquisição da oralidade são difíceis muitas vezes para eles, são penosas, a leitura e a escrita é fundamental que passem, é fundamental que surja a língua portuguesa na sua versão escrita como uma língua precoce e devemos impor-lhes isto, a escola e a sociedade ouvinte, deve ter um papel fundamental em fazer sentir que nós próprios também não nascemos escritores e leitores, aprendemos isso, somos capazes de o adquirir de uma forma quase sem sabermos como, e que isso nos é fundamental para comunicarmos com os outros, eles próprios podem e devem fazer. A leitura e a escrita não é uma coisa que seja exclusiva dos ouvintes, não é nem pode ser! E se os surdos têm dificuldades, muitos ouvintes também têm! O problema do analfabetismo e de outras situações semelhantes. Do analfabetismo real ou virtual, já não é só uma questão que se prenda apenas aos surdos. Eles têm que perceber que a luta é conjunta. E a sociedade tem que os ajudar nisso! Por isso nós admitimos... neste momento temos, e trabalhamos muito com os nossos surdos, temos 6 surdos a trabalhar em S. Marçal, 6 surdos a trabalhar em Belém, ao todo já é uma comunidade razoável, já é um conjunto razoável de elementos que nós temos tentado despertar para este aspecto."

Entrevista L2

"São surdos que são monitores de surdos, que desempenham várias funções. Um deles desempenha as funções de Monitor de educação Física, com surdos e ouvintes. Há uma que é professora mesmo. que é actualmente a acessora de direcção. Surdos são 10 a 12 a exercer funções pedagógicas."

Entrevista L2

"Aos outros níveis tentamos dar condições para os jovens se desenvolverem com os surdos, com os surdos de apoio, com técnicos, aprender a linguagem gestual como disse e com intérpretes, aliás os intérpretes funcionam mesmo tendo apenas a função de intérprete, o intérprete é o tradutor."

Entrevista L2

"O intérprete tem que ser sempre ouvinte, e o monitor surdo. Às vezes há quem confunda um bocado essas situações, nós temos isso numa forma muito clara e só pomos os intérpretes em circunstâncias de integração. Um professor ouvinte aprendendo língua gestual o que ele fará é passar as matérias, os conteúdos da sua disciplina numa forma mais eficaz e eficiente através da língua gestual e entabular comunicação com o surdo. Ou no caso, por exemplo de ser professor de Português, perceber por que mecanismos passa o domínio da língua gestual para poder confrontá-la com o ensino da língua portuguesa."

Entrevista L2

"Para ensinar uma língua não basta saber falar essa língua, é necessário ter conhecimentos mais aprofundados, por um lado sobre essa língua e por outro de como passar essa língua, conhecimentos linguísticos e conhecimentos pedagógicos."

Entrevista L2

"O mundo ouvinte quer que os surdos mudem, que comecem a ouvir e comecem a falar, é a filosofia da sociedade ouvinte, é assim, e é isso que falha, não se pode estar a insistir que eles ouçam ou que eles falem."

Entrevista L3

"É muito importante existir um sistema de pré-profissionalização, mas o problema é a super-protecção da família. A família faz tudo e não deixa o surdo fazer nada. E o surdo, quando passa a ser adulto, acaba por não ter responsabilidade nenhuma, pois está habituado a que a família lhe faça tudo. Qualquer coisa, na escola, no trabalho, ou em qualquer outra situação, sempre o surdo remete a responsabilidade para a sua mãe ou pai. Chegam aos dezoito anos, são adultos e não conseguem nada. Depois dos dezoito anos vão ao médico, ou a qualquer lado, e é sempre a alguém que o acompanha. Não são autónomos. Portanto, a culpa nem é deles nem da família. Não podemos propriamente acusar ninguém, pois o problema é a própria sociedade, que se encontra mal informada. O Governo não faz nada, as escolas não se importam, o médico não se importa, o problema, o prejudicado é sempre a família. Ficam sempre prejudicados. O Governo não se importa, pois dizem que são deficientes. Vai tudo para o saco. Somos deficientes e acabou-se. A escola, o sistema educativo, apesar de ter o Ensino Especial, também este nos mete dentro do mesmo saco: somos deficientes. Os médicos quando vão orientar também nos tomam na mesma conta. Somos

deficientes. "Metam próteses, que podem falar", é essa a filosofia deles. A família não pode andar a carregar com os três sacos (Governo, médico e Escola). Isto porquê? Porque há falta de informação. A família sente uma posição negativa, uma imagem negativa, perante um filho surdo. É verdade. Não há informação. As famílias dos surdos andam sempre a bater a todas as portas, a saber informações, e continuam sempre com uma má informação. Há um movimento, a Associação de Surdos, mas as famílias dos surdos pouco vão às associações para saber informações, muito pouco. O Governo não conhece a entidade nem a cultura dos surdos. O Ministério da Educação também não. Os médicos também a não conhecem. Ninguém sabe, nem está bem informado, sobre os surdos. Desde que existe o mundo até agora tem sido sempre assim. E vai continuar a haver sofrimento nesse sentido durante muitos mais anos, pelos vistos. Estou a ser um pouco exagerado, talvez disparatado, mas é assim, porque o problema é este: o surdo continua a não ter igualdade de oportunidades. Estou a falar dos surdos, não de outras áreas de deficientes, Eu sei que há outras áreas com muitos problemas também. Mas eu estou a falar dos surdos. São os maiores prejudicados."

Entrevista L3

"Há várias organizações ligadas aos surdos. Têm estado interligadas. Mas sempre pondo o surdo como deficiente. A informação normal é nesse sentido. Por exemplo, em relação ao Ministério da Educação, na área do Ensino Especial, é muito importante, mas eu gostava de encontrar outra filosofia no Ensino Especial. O deficiente motor, o cego, o deficiente mental, e outros, têm todos deficiências. Mas a audição não é igual a essas deficiências. É diferente e tem que ser separada, pois é a única de entre todas que não pertence ao mundo ouvinte. Não tem a língua portuguesa. A comunicação é feita pela língua portuguesa. Em relação aos deficientes auditivos, parece que não veem o panorama todo e misturam tudo na mesma panela. Mas os surdos não precisam do Ensino Especial. Os surdos têm necessidade, isso sim, da língua. O professor não funciona com um aluno surdo na comunicação. Os surdos têm uma língua natural, gestual, mais desenvolvida nuns que noutros, mas todos a possuem. O problema é da orientação. O que acontece é que em Portugal é só a língua portuguesa, e os surdos, a sua primeira língua, a língua natural é língua gestual, eles desenvolvem a sua própria língua, o sistema linguístico deles. Os professores não sabem língua

gestual, não sabem que é uma língua natural deles. Misturam-nos com os deficientes, e o som, o ouvir e o falar não tem nada a ver com as deficiências. Gostava de dar um exemplo muito simples: existe em Portugal a escola Alemã, e que aulas são dadas? Aulas de língua alemã. E na escola Francesa? E quem ensina essas pessoas? Professores bilingues, são escolas bilingues. A língua oficial é uma, mas têm a língua portuguesa como segunda língua. São escolas bilingues e funcionam bem, mas quando se trata de surdos que também são bilingues não se aceita isso, apesar do sistema ser igual às outras escolas. Isso seria melhor para os surdos e para a sociedade. Nós precisamos de uma orientação bilingue."

Entrevista L3

"As preocupações são a escola e a família dos surdos, a família preocupa-nos porque 99% dos pais das crianças surdas são ouvintes, alguns não compreendem o que é a LGP, nem porque é que ela deve existir nas aulas como uma disciplina. A comunidade surda quer orientação e também há professores que querem apoiá-los e respeitam a posição dos surdos, mas o contrário, a família, nunca se sabe, e eu tenho uma grande preocupação com isso, porque a decisão é dos pais, eles é que escolhem a escola, ou de língua gestual ou de integração, e os professores não têm poder e não podem pôr a criança a aprender língua gestual sem o consentimento dos pais. A comunidade surda quer uma posição, mas o problema é a posição dos pais. Há alguns professores que sentem uma grande dificuldade de orientação, ajudar os pais, ou ajudar os filhos? Os filhos não podem fazer nada, os pais é que têm de decidir. E o problema é que o Ministério da educação não faz nenhuma sensibilização aos pais."

Entrevista L3

"A família preocupa-se porque ele é diferente, metem aparelho, a prótese, têm descontos, porque é surdo, é deficiente, dão-lhes uma pensão, e acabou-se, são assim tratados, vestem a camisola, o que para mim é horrível."

Entrevista L3

"E a família aceita que ele receba uma pensão e fique em casa? Então, mas, e se ele pode trabalhar, ele é igual a uma pessoa ouvinte, só não ouve! A família aceita, e vai protegendo, mas eles continuam cegos, às escuras sem perceberem as coisas. Os surdos não são iguais aos outros

deficientes, os surdos são diferentes, a cultura, língua, a identidade, é tudo diferente.”

Entrevista L3

“Eu penso que a comunidade surda foi sempre bilinguista, desde o mundo dos macacos, desde o princípio do ser humano que sempre foi bilinguista. Não estamos escondidos.”

Entrevista L3

“Algumas escolas, de há dez anos para cá, têm vindo a experimentar um ensino bilíngue, tendo sido dado um grande passo em relação às crianças surdas. Em relação aos jovens e aos adultos já é muito tarde. Nós precisamos de ter acesso ao bilinguismo ainda antes da pré-primária, porque a criança tem a sua língua natural e não tem uma língua-mãe, o que é diferente, não é? Um bebé surdo tem grandes potencialidades, é muito inteligente, percebe o que acontece pela comunicação visual, e percebe o que está a acontecer à volta dela também na comunicação verbal, mas não pode comunicar com os outros, porque para isso os pais precisavam de, desde muito cedo, aprenderem a LGP. Isto não é prejudicar o oralismo, não é prejudicar o mundo dos ouvintes, nada disso, mas sim abrir-lhe primeiro as portas, dar-lhe precocemente a LGP. Depois, então, a escrita, logo tudo desde muito cedo. A criança ouvinte pode começar a escrever mais tarde, mas a criança surda tem que ter a escrita mais cedo ainda.”

Entrevista L3

“A LGP e o português escrito. Exactamente. O português falado fica ao critério e potencialidades de cada um, pode até dar-se em simultâneo, mas o mais importante é a LGP e a escrita.”

Entrevista L3

“Não me preocupo muito em relação à oralidade, penso que na área da educação é muito importante verificar que o oralismo tem vindo a prejudicar os surdos. A sociedade precisa do oralismo, mas na educação, na reabilitação, para que haja facilidade na comunicação e no encaminhamento ao surdo, é necessário a LGP. O mundo ouvinte quer é que os surdos ouçam melhor e falem melhor, e mais nada.”

Entrevista L3

“A comunidade surda não é constituída por pessoas que tenham a língua gestual portuguesa como língua-mãe. A Língua-mãe, por exemplo da Lili, a intérprete, é a LGP, porque é filha de pais surdos. A maioria das pessoas surdas não têm língua-mãe, eu não tenho língua-mãe. As pessoas

que nascem ouvintes e que depois ficam surdas com qualquer doença, depois de terem aprendido a falar, essas sim, têm língua-mãe, que é a língua portuguesa. Mas uma criança que nasça ou que fique surda com poucos meses não tem língua-mãe. Só tem língua mãe se tiver os pais surdos, então ela é a LGP. A maioria dos ouvintes têm uma língua materna. Os surdos não, porquê? Porque 99% são filhos de pais ouvintes."

Entrevista L3

"É uma língua natural. É a língua que os surdos desenvolvem naturalmente. Duas crianças que nunca se encontraram, desde que uma saiba língua gestual, a outra rapidamente vai captar e exprimir-se também assim. É uma língua visual."

Entrevista L3

"A maioria das pessoas não sabe, mas a comunidade surda não são só os surdos, ela é mais abrangente, há colegas, há amigos, há os pais, os professores, os primos, portanto há vários ouvintes que também se integram na comunidade surda. Uma pessoa surda, traz sempre à volta dela outras que pertencem à comunidade surda, por exemplo, os intérpretes grande parte deles é filho de pais surdos, tem família surda e todos os dias trabalha com surdos. E, depois, dentro desta comunidade, há várias diferenças."

Entrevista L3

"Acho que o ganho, durante estes 10 anos, teve a ver com o ganho que se teve de imediato, quando de repente começamos a ter os surdos nas equipas. Aquilo que para nós era extremamente difícil de passar em termos de mensagem, eles eram os próprios modelos, pela sua postura, pela sua maturidade, eram modelos imediatos para os jovens. Penso que houve um grande ganho nas equipas quando elas integraram as pessoas surdas, com ganhos grandes ao nível da comunicação, porque todos nós fomos quase que obrigados também a rapidamente comunicar em língua gestual! Por exemplo nestas, na da Orientação, neste projecto onde eu trabalhei, havia uma equipa de Orientação e uma equipa de Formação Profissional. Connosco foi trabalhar um adulto surdo que trabalhava um pouco ao nível da avaliação da maturidade, e nas equipas de formação havia técnicos de acompanhamento surdos, que faziam o acompanhamento às empresas, aos jovens que faziam formação profissional. Eu penso que quando nós admitimos para as equipas estas pessoas surdas, ganhamos imenso, não só na relação com os jovens mas connosco próprios, como

equipa, porque as coisas passaram a ter outro sentido, não é? Dito por eles tem outro valor para os jovens."

Entrevista L4

"A grande maioria das crianças surdas são filhos de ouvintes e como a surdez é vivida como deficiência, ter um filho diferente, não ouve, isto é tudo vivido no sofrimento, nunca ninguém diz aos pais que tiveram uma criança, que vai ser um desafio para a vida deles, que é uma criança bilíngue e que vai desafiá-los durante a vida, para quererem comunicar com os filhos, vai exigir que estes pais se organizem de uma outra maneira. Isto não é vivido como um desafio, mas com muito sofrimento, tomara eles que ninguém lhes fale da língua gestual! A maioria dos pais o que quer é que o filho volte à normalidade, passe a ouvir, daí as grandes polémicas que hoje se colocam ao nível dos implantes, não é? Eu penso que não acontece tanto isso porque esta surdez desencadeia justamente um movimento ao contrário. A maioria dos pais o que quer é que a criança volte à normalidade, passe a ouvir. E depois, normalmente, a classe médica, que é primeiro quem faz o diagnóstico, a classe médica não conhece os surdos adultos e como não convive nem conhece os surdos adultos, a deficiência auditiva é vista como uma deficiência que há que ultrapassar."

Entrevista L4

"E a visão dos médicos é a primeira e é a toda poderosa! Isto passa de tal maneira a ser visto que entra neste circuito médico que é difícil de ser ultrapassado! E quer dizer, do ponto de vista dos médicos, noutra dia discuti esta questão, eles têm razão! Porque é a área deles, é o saber deles e eles têm direito a defender, agora nós não temos que os atacar, o que nós temos é que nos colocar enquanto Associação que sabe que a criança hoje aprende a falar, mas, jovem, adolescente e adulto onde se encontra é com a comunidade surda e é isso que a gente tem que defender, é a introdução da língua gestual o mais precoce possível, a bem do desenvolvimento cognitivo das crianças. Portanto o que se tem que reforçar é as ideias que são centrais, não estar a atacar os médicos que eles fazem o correcto, o que tem que se fazer aqui na Associação é exactamente o mesmo, o correcto. Estamos a desperdiçar energias a atacar e encontrar as falhas dos outros, o que nós temos é que reforçar o que nós hoje sabemos, o que nós sabemos que é importante para o desenvolvimento das

crianças surdas, que é o acesso a uma comunicação que para elas é natural, o mais precocemente possível, o ajudar as famílias a aceitar a surdez, e a capacidade que as crianças têm de naturalmente comunicarem, o que isso é importante para o desenvolvimento cognitivo delas."

Entrevista L4

"Eu acho que é fundamental, que nas equipas de diagnóstico, nas equipas médicas trabalham pessoas surdas adultas. É fundamental por vários motivos, para a própria equipa dar um pouco conta de como é que esta criança se vai tornar em adulta, para os pais terem imagens positivas de adultos surdos e para a própria criança também se projectar também um pouco no futuro."

Entrevista L4

5.ENCAMINHAMENTO/TÉCNICOS DE TRANSIÇÃO/ACOMPANHAMENTO

"Uma base do ensino pré-profissional, são as áreas vocacionais já a nível de 9º ano, que são muito poucas e que também são muito académicas na maior parte! Pouco realistas!"

Entrevista P2

"Tem que existir Monitores que tenham essa base técnica a nível de Electricidade, Carpintaria, Metal-mecânica, Sapataria. A equipa "T" não tem esses recursos, como é que avaliam se um miúdo tem ou não tem competências, tem ou não tem jeito para uma determinada área, se não têm monitores que possam fazer essa avaliação?"

Entrevista P2

"É uma unidade de avaliação. E uma unidade de encaminhamento. Tem uma unidade de triagem que faz uma avaliação muito rápida e avalia o que é para continuar a avaliação, imaginemos que é um miúdo que ainda não sabe o que quer fazer, não tem grande conhecimento das coisas, vai para a unidade de avaliação em que tem áreas de formação pessoal e social e tem acompanhamento terapêutico a nível de Psicologia e Serviço social e depois tem todas as áreas, todos os Ateliers de expressão e pronto, tem várias coisas desde, Carpintaria, Costura, Tecelagem, Laveres, Informática, Secretariado, Jardinagem. Pronto, tem assim uma série de Ateliers que permitem experimentar, porque eles

experimentam todos, não experimentam só uns. Isto é um serviço dependente da Segurança Social.”

Entrevista P2

“Pelo menos todos os casos que nós temos tido e que eu tive na Condessa foram contactos directos da escola com a Condessa e não foram através da equipa T.”

Entrevista P2

“Nós sentimos a certa altura que não havia nenhum reconhecimento palpável, exterior ao processo que reconhecesse o amadurecimento e o desenvolvimento global do surdo. A escola de certa maneira mantinha-se igual, dava-lhe o mesmo tratamento de quando ele tinha muito menos anos. E nessa altura começamos a fazer como despiste, como orientação, como ocupação parcial, actividades extra-curriculares ou circum-escolares aqui, ao mesmo tempo que têm a escola e nós a certa altura, retirávamo-los das actividades e eles faziam estágios de preparação profissional no mercado normal de trabalho e até relativamente diversificado: recauchutagem de pneus, estofador, vidraceiro, chapeiro e pintura, costura, trabalho em malhas. Portanto havia uma diversidade de pequenas oficinas, de fábricas que nos disponibilizavam um estágio a meio tempo para esses alunos. Eles já tinham alguma noção do que era o trabalho, do que eram as regras, algum comportamento também social exterior aqui ao estabelecimento. Normalmente sentia-se aqui um retomar de um interesse pela escola, porque eles passavam a fazer gradualmente o circuito sózinhos, a serem responsáveis pelo cumprimento do seu horário, do seu transporte, portanto havia o tal reconhecimento do seu crescimento e que era circunstancial e que tinha a ver com a idade, e com o percurso lento, mas de certa maneira dava essa preparação e depois era relativamente fácil arranjar resposta de trabalho. Fazíamos um processo também parcial, nessa altura também, eram 3 meses de férias. O estágio aqui ia um bocado de acordo com o que a criança queria e com a resposta da zona, se havia muitos estofadores na zona, se o miúdo até conhecia, se a gente estava a prever que pudesse ter uma saída por aí, para descobrir se de facto ele gostava, tinha jeito, e depois havia um período temporário em que se sugeria à família e que os miúdos faziam, por exemplo, trabalho de Verão. Durante algum tempo estavam no dito estofador ou no mecânico, ou no chapeiro a fazer um trabalho de Verão e depois davam um salto para trabalhar, às vezes nesse, outras vezes noutro.”

Entrevista P3

"Pronto, passamos essa fase em que a resposta era muito ao nível do sector primário, portanto construção, de manufacturas, de trabalho manual, mas era relativamente fácil. Entretanto esse processo foi sofrendo uma modificação, o atendimento dos jovens passou a ser mais cedo, começou a haver desde há bastantes anos, uma procura de envolvimento da família na comunicação com eles, que não tem ainda a ver com língua gestual, tem a ver com gestos, aprendizagem de gestos, o acompanhamento de ir às escolas, esclarecer algumas dúvidas, um certo aprofundamento da comunicação e foi possível o atendimento precoce, foi possível que os nossos alunos fizessem um percurso um pouco mais rápido, acabava mais cedo. Pasaram a fazer um percurso escolar um pouco mais sólido e começou a haver um maior investimento na continuidade escolar, académica. Ora bem, aí a questão começou a complicar-se um pouco também do ponto de vista da situação profissional, porque alguns alunos procuraram trabalho e conseguiram trabalho e se mantiveram no fundo, por trabalhos mais de índole manual ou pelo menos do sector primário. Agora as expectativas são diferentes"

Entrevista P3

"A equipa "T", quando sabe que vai abrir um curso, e penso que aí é trabalho deles de preparar a disponibilidade para receber alunos surdos e tem sido assim e tem havido contactos extremamente importantes que nós conseguimos através da equipe "T", por exemplo com a formação da CINDOR em Gondomar, por exemplo, a equipe "T" é que nos tem apoiado imenso, e não só, em mais, e há alguma articulação inclusivé a preocupação de nos informar que vai abrir um curso e que estão disponíveis e tal para que possamos no caso de ter alunos."

Entrevista P3

"Há uma preocupação de começar as coisas cedo, tão cedo quanto possível, para não haver depois erros de percurso, porque nesta fase, pré-profissional, é que é possível testar todas as hipóteses jovem em termos de capacidade e de gosto, de disponibilidade, podendo, depois, quando se encaminha para uma fase mais profissionalizante, haver um leque de menor risco possível."

Entrevista L2

"Se não estivessemos depois apetrechados com Técnicos que nos permitam fazer esse encaminhamento, esse acompanhamento. Esses técnicos fomos

nós que os procuramos e muitas vezes são técnicos admitidos para trabalhar nessas funções que vêm camuflados de outras coisas e que estão por exemplo a ganhar ordenados muito baixos, com vencimentos equivalentes a técnicos auxiliares, e isso é complicado. Mas de qualquer maneira há outras contra-partidas para essas pessoas, as possibilidades de fazerem formação, de saberem que contam connosco para tentarem encontrar uma forma de procurar uma articulação com a sua própria carreira, de tentar lutar por eles, com eles junto do Instituto de Emprego para tentar reconhecer a carreira." Entrevista L2

"A equipa T pertence ao ensino integrado, ao ensino especial. Neste momento estamos até mais ligados à DREN." Entrevista P7

"Essencialmente é o Porto e o Grande Porto, embora já tenhamos sido responsáveis por todo o Norte. Mas nós não temos mobilidade para nos deslocarmos para fora do Porto, nem subsídios ou suportes dos custos de deslocamento. Mesmo dentro desta área fica mais ou menos ao nosso critério. Se não nos solicitarem limitamo-nos a ficar aqui, porque realmente não temos capacidade de resposta. Para a deficiência auditiva sou só eu, não há mais ninguém. E é acompanhá-los no arranjar de formação profissional, fazer a preparação e o despiste nas escolas, é dar-lhes um certo acompanhamento, ou apoio aos professores, depois é acompanhá-los nos cursos que estão a tirar, preparar um ambiente que os acolha, sensibilizar os professores. Não alarga porque realmente a nível da DREN não estão interessados. Suponho eu até que estará aqui esta equipa só enquanto nós nos mantivermos. Se nos reformarmos dá-me ideia que a equipa não será substituída." Entrevista P7

"Mas se nós desaparecêssemos havia esses coordenadores, essa equipas, que teoricamente, digo teoricamente porque ainda nenhuma funciona em pleno, porque eles também não podem abranger tudo e ainda não têm os conhecimentos necessários para o encaminhamento profissional, mas teoricamente a própria profissionalização já está no âmbito dessas equipas. E a própria escola deve dialogar com o meio, deve realmente estar muito em contacto com o meio com vista à formação profissional dos surdos." Entrevista P7

"Sempre que é necessário nós acompanhamos. Se nos solicitam acompanhamos. Em dada altura paramos, e só voltamos a acompanhar se nos solicitarem."

Entrevista P7

"O percurso pré-profissional dos deficientes auditivos é cada vez mais difícil. Até aqui havia cursos de madeiras, lacagem, douragem, que exigiam apenas a quarta classe, e os alunos entravam com facilidade. Agora, com as exigências do ensino obrigatório, que obriga a frequência até ao 9º ano, é cada vez mais difícil a entrada dos deficientes auditivos nos cursos profissionais."

Entrevista P7

"Foge da alçada na medida em que aulas não são dadas pelo Ministério da Educação, mas pelo Ministério do Emprego, simplesmente a nossa equipa é necessária para dar apoio a esses alunos, só que muitas vezes têm um horário sobrecarregado e é impossível para alguns completarem com o nosso apoio. De qualquer maneira, esses cursos são sempre cursos acelerados e eles têm que competir em pé de igualdade com os outros alunos. Os formadores podem até nem estar bem preparados, mas estão abertos a dialogar connosco, só que é muito difícil realmente prestar-lhes o apoio. Enquanto no ensino normal eles têm aulas de apoio, têm a adaptação dos programas, ali não têm adaptação nenhuma de programas. E é aí que as coisas falham."

Entrevista P7

"Pois o que eu acho é que pelo menos a orientação como nós a viamos, a orientação dos jovens surdos do meu ponto de vista tinha esta perspectiva, que é ajudar os jovens a vários níveis, ao conhecimento de si próprio que eu acho que aqui é que é grave a lacuna, quantas vezes os jovens se desconhecem a si próprios, e coisas tão básicas como a própria causa da sua surdez, o que é que isso implica na vida do dia a dia. Eu acho que as pessoas têm alguma dificuldade em estar numa relação próxima com os jovens e a tentar com eles identificar pontos fortes, pontos fracos, e tornar um projecto de vida, um projecto que inclua o profissional, realista. Isto é difícil e custa a toda a gente, não é só à população surda, o ter que desinvestir de um sonho custa a toda a gente, mas os problemas, não só do ponto de vista do conhecimento de si próprio, dos seus pontos fracos e das suas competências e fragilidades, mas do conhecimento do mundo do trabalho que eu acho que é um desconhecimento incrível! Estes jovens que vivem

sonho custa a toda a gente, mas os problemas, não só do ponto de vista do conhecimento de si próprio, dos seus pontos fracos e das suas competências e fragilidades, mas do conhecimento do mundo do trabalho que eu acho que é um desconhecimento incrível! Estes jovens que vivem quase em redomas, de casa para a escola e da escola para casa. Lembra-me de, a dada altura, termos feito um trabalho tem que passávamos testes, slides de várias profissões e para eles eram tudo senhoras e Professoras! Portanto, eram as profissões com que eles tinham mais convívio, eram as Professoras. Não reconheciam as Telefonistas, mas não reconheciam nem por possibilidade, nem por escrita nem por dactilologia! Não tinham sequer os conceitos, que eu acho isto dramático. Portanto qualquer programa que se pese de transição para a vida activa eu acho que tem que ter estes momentos que é, como proporcionar e favorecer o auto-conhecimento dos jovens e, simultaneamente dar-lhes a conhecer o mundo do trabalho. Para isso há que situar esses programas o mais precocemente possível, porque, bem basta, no momento da orientação, a tomada de decisões e a maturidade que é preciso para poder fazer estas escolhas profissionais, quanto mais termos que estar a intervir ao nível do auto-conhecimento! Esta pelo menos é a questão que eu me coloco assim como mais pertinente na questão da transição para a vida activa."

Entrevista L4

"O que dificulta o acesso dos surdos à formação, que é um problema grave, porque aquilo que nós ouvimos, passamos, ouvimos uma conversa de alguém que falou que vai haver um curso, eles têm essa dificuldade, não é? E portanto se não é feita intencionalmente uma campanha de divulgação, é natural que eles depois acabem por não ir, porque não têm sequer informação!"

Entrevista L4

6.FORMAÇÃO/INSTÂNCIAS

"A nível de ensino profissional, o Instituto de Emprego não oferece respostas, oferece respostas é depois, colaboração em termos de colocações. Pronto, podem financiar estágios, promover estágios, a própria formação profissional não é formação profissional. Aquilo que neste momento uma grande parte dos surdos estão a fazer são os técnico-profissionais!"

Entrevista P2

"Portanto a resposta a situações como esta é restritiva, houve uma escola que se envolveu e tem feito um bom trabalho a esse nível de abrir algumas perspectivas novas, que é a escola Infante Henrique, que se tem preocupado em formar em alguns cursos diferentes, mas como única resposta à população surda, é muito pouco." Entrevista P3

"Esteve em risco acabar um curso que era só para surdos e aliás penso que esse curso vai terminar com os alunos com que estão, não sei se terminará este ano. Mas, entretanto, acho que conseguiram abrir outro curso só para surdos, penso! Houve uma experiência de há muitos anos atrás, da Soares dos Reis, quando tinha Secundário e tinha até o que agora se chama 3º ciclo, e, portanto, havia alunos que saíam de Paranhos e iam para a Soares dos Reis e depois até prosseguiam na formação artística. Mas depois quando ela passou só a ser Secundária, terminou com a experiência com surdos, com o núcleo de surdos. Agora está-se a retomar também, já têm lá duas alunas a frequentar cursos de Artes e há alguma esperança de que se vá retomar essa via. Por exemplo aí está uma das questões que eu considero fundamental a parte artística, é normalmente uma parte... há um grupo grande de surdos que têm vontade, gosto e aptidão para trabalhar na parte artística e têm pouca resposta em termos de formação académica. Não têm! A Infante não tem nada a ver com a parte artística, isso terá que ser com a Soares dos Reis!" Entrevista P3

"Neste momento não temos formação, temos formação em exercício. Temos área de Carpintaria, podemos treiná-los, é a formação em exercício. Temos uma área de Serigrafia onde temos várias saídas." Entrevista P4

"Excepto a escola Infante que tem um ou dois ou três cursos profissionais para surdos, depois não temos praticamente mais nada. Temos as estruturas da Segurança Social, só o que acontece é que como abrange várias deficiências, a verdade é que os surdos não gostam de ir para lá, porque os consideram deficientes e então depois com deficientes mentais, visuais, etc... não se sentem lá muito bem. A não ser aqueles surdos, com algumas deficiências associadas e tudo mais, mas considerando um surdo "normal", não percorre aquele percurso. Depois torna-se um bocado complicado, não há formação profissional,

por outro lado eles também não estão muito motivados para frequentar a formação profissional que eventualmente possa existir." Entrevista P5

"Somos autónomos, embora simultâneamente sejamos também uma Instituição do Estado, quer dizer, o nosso vínculo primeiro é um vínculo do Estado, somos uma Instituição Pública dependente do Ministério do Emprego e da Solidariedade que temos autonomia a variadíssimos níveis, e estamos englobados na Instituição mãe, o Instituto está englobado na Casa Pia de Lisboa e depois isso vai-se ressentir quer ao nível da legislação, quer ao nível dos recursos. Nós temos possibilidades depois por exemplo, ao nível da integração ou do desenvolvimento de um currículo para a profissionalização, recorrer aos cursos que a Casa Pia dispõe para técnico-profissionais, para a formação destes jovens. São os cursos que existem para todos os jovens, dentro da Casa Pia, nós somos relativamente uma minoria, a Casa Pia tem à volta de 4 600 alunos e formandos e nós somos no Instituto cerca de 350, temos o privilégio de contar com esta estrutura para poder fazer formação dos nossos jovens." Entrevista L2

"Estado, ou integradas por cedência das Instituições que se propuseram integrar a Casa Pia, algumas eram de particulares, depois resolveram entregar-se nas mãos da casa Pia de Lisboa. Portanto, isto faz com que haja realmente um leque diversssíssimo de respostas que é fundamentalmente ao contrário do que aconteceu durante muitos anos, a seguir ao 25 de Abril, o Estado perdeu quase completamente a valência de formação técnico-profissional nos últimos anos de escolaridade e a Casa Pia manteve e alimentou isso e hoje em dia serve um pouco de modelo ao Estado, sendo do Estado, mas serve de modelo ao Ministério de educação para implantação de outras formas de actuação dentro desta óptica."

Entrevista L2

"Depois os surdos, o Instituto Jacob Rodrigues Pereira dentro da Casa Pia de Lisboa com os seus alunos todos, teve a possibilidade de usufruir disso tudo, desta formação. Já numa perspectiva de desde muito cedo, quase desde sempre, que os surdos poderiam e deveriam ser encaminhados para a aprendizagem de profissões, integrando as profissões existentes e as Oficinas da casa Pia de Lisboa são de uma forma perfeitamente normal, quer dizer a integração era feita em modos muito suigéneres, era feita pela Casa Pia. Inclusivé, muitos, mas um

número considerável de surdos, de excepcional qualidade, tão bons ou melhores que os ouvintes, ficavam muitas vezes nas próprias Oficinas, como Monitores, dando conta realmente da qualidade que os surdos conseguiram atingir. Hoje em dia continua a ser assim, isto é, apesar da reformulação dos cursos da Casa Pia de Lisboa, os cursos remodelaram-se de forma a corresponderem, a darem ao jovem a possibilidade de simultaneamente à sua formação técnico-profissional, terem também uma valência de equivalência escolar, integrar a sua formação dentro da escolaridade obrigatória e depois da escolaridade obrigatória, uma escolaridade complementar que permita inclusivé, ir para estudos superiores dentro dos campos técnicos e não só e portanto os cursos estando a formar nesse sentido para os alunos da Casa Pia de Lisboa, mais uma vez vem beneficiar os surdos que acabam por beneficiar dessa estrutura. Portanto aí a dificuldade de encontrarmos no País qualquer coisa que se pareça a isto, porque é uma estrutura de séculos, de dois séculos e tal que persistiu, apesar das mudanças dentro do Ministério da Educação, persistiu com uma corrente importantíssima da formação técnico-profissional e que hoje em dia é um baluarte nessa área, um exemplo que o Ministério da Educação tenta a seguir. E por isso os surdos até dentro do programa AMLLis têm a possibilidade de integrar os cursos técnico-profissionais que neste momento se têm dividido em três níveis, qualquer deles com equivalência escolar. O nível 1 tem equivalência ao 6º ano, portanto ao 2º ciclo, o nível 2 ao 9º ano, ao 3º ciclo, portanto equivalência à escolaridade obrigatória e o nível 3, equivalência ao Secundário. Há uma equivalência perfeita quando um aluno conclui. Portanto, a reestruturação que o intercâmbio entre o Ministério de Educação e a Casa Pia de Lisboa foi produzindo, fez com que houvesse um aperfeiçoamento das regras e dos mecanismos de formação destes jovens e o benefício para os surdos é tremendo, é realmente muitíssimo grande."

Entrevista L2

"O programa AMLLIS, funciona, existe, é um trabalho coordenado, mas se a Casa Pia de Lisboa não existisse, o programa AMLLIS não poderia existir."

Entrevista L2

"O que acontece é mais uma vez os surdos beneficiarem de estarem numa Instituição como a Casa Pia de Lisboa. Os cursos são feitos para

qualquer pessoa. Agora quando são feitos para a Casa Pia de Lisboa têm em consideração a população alvo que a Casa Pia recebe. E essa população é a uma população em larga escala carenciada aos mais variados níveis e os surdos são, digamos, mais um elemento que integra. Tentam por um lado dar aos jovens, dar aos alunos da Casa Pia de Lisboa, a alternativa de se formarem, de saírem da Instituição com uma carteira profissional de qualidade e por outro lado dar-lhes simultaneamente a possibilidade de se eles não quiserem exercer aquela profissão, ou se quiserem valorizar-se mais naquele âmbito, poderem seguir estudos ou continuar a desenvolver estudos e formação com uma equivalência escolar para esses cursos. Simultaneamente é possibilitada um conjunto de apoios que noutras circunstâncias não teriam e que é a própria Instituição que fornece, apoios de técnicos de acompanhamento que permitem não só o acompanhamento durante a formação, como o encaminhamento pós-formação em situação de estágio ou na parte já final de integração profissional e de vínculo em termos contratual e portanto o aluno, o jovem só é abandonado, só é cortado o vínculo quando já não há nenhum benefício do jovem em relação à ligação com a Casa Pia de Lisboa, mesmo assim podendo continuar. São mecanismos internos a Casa Pia de Lisboa.”

Entrevista L2

“Normalmente, como disse, eles são encaminhados para os cursos do Instituto de Emprego, dependentes do Instituto de Emprego e de protocolos com eles, e para outros cursos que vão aparecendo, por exemplo da área da indústria alimentar, e outros, que há em encaminhamento profissional. Um dos cursos que tem muita saída é o de ourivesaria, da CINDOR, em Gondomar. Antigamente havia o da Soares dos Reis, havia lá um núcleo de surdos, mas agora a Soares dos Reis só com está com cursos profissionais, digo, técnico-profissionais, com uma carga teórica já muito grande, e por isso desapareceu o núcleo de deficientes auditivos.”

Entrevista P7

“Mas além dos chamados cursos de alternância, que têm componente teórica, há outros cursos que são só de qualificação, vamos ver se os encaminhamos para esses; é o que estamos a tentar. Os deficientes auditivos ainda assim vão ter muitas dificuldades. Isto porque os cursos dantes não tinham quase nenhuma componente teórica agora têm todos, até o de ourivesaria, que dantes apenas tinha um pouco de

desenho, agora tem História da Arte, tem Informática, tem uma série de cadeiras curriculares muito teóricas, embora estejam ligadas à prática. Já vários alunos desistiram por causa dessa componente teórica."

Entrevista P7

"Já dialogámos com o Instituto de Emprego no sentido de tornar os currículos mais flexíveis, mas é um bocado difícil, porque eles têm aqueles curículos já adaptados para os outros alunos. Eles às vezes já se têm prontificado a fazer cursos específicos para os surdos, só que não se têm encontrado surdos em número suficiente com as mesmas características, para o mesmo curso."

Entrevista P7

"A nível de surdos, têm que ser integrados no Ministério do Emprego, mas é difícil, como digo, nos centros protocolares, como o CINDOR, o SENFIM, o Centro das Madeiras, o Centro de Recursos Alimentares, entre outros. O Centro de Recursos Alimentares tem um problema: é muitíssimo difícil lá meter os alunos, as vagas são muito poucas." Entrevista P7

"O Ministério da Educação, algumas escolas aqui na zona de Lisboa, que é a escola de Carnide, a escola de Benfica e a escola de Marquês de Pombal têm núcleos de deficientes auditivos que do 9º ao 12º ano proporcionam formações aos jovens. O que acontece é que as formações são limitadas e muito centradas nas áreas administrativas e a área administrativa eu penso que não é fácil, depois a integração dos jovens. Os jovens andaram a fazer aquela formação porque era a única que havia disponível, mas quantas vezes nós encontramos jovens cujos interesses se situavam em áreas perfeitamente diferentes daquelas em que tinham feito a formação."

Entrevista L4

"Um outro também, que era uma grande ilusão minha, era um gabinete de apoio ao estudante universitário, portanto à semelhança do que o que já se faz hoje com cegos na Faculdade de Letras, para começar a desenhar uma intervenção dirigida aos estudantes universitários surdos. Mas está parado porque é um bocadinho complexo, porque como deve crer a maioria dos jovens que estão a chegar às Faculdades, são jovens que vêm de um percurso integrado oralista e portanto as necessidades deles, as respostas, têm que ser muito diversificadas, não se podem exigir Intérpretes de língua gestual no ensino superior, quando a maioria dos jovens que a gente tem lá não domina a língua

gestual, portanto tem que ser uma equipa atenta às necessidades e encontrar a solução para cada caso."

Entrevista L4

7. EMPREGO E INTEGRAÇÃO NA VIDA ACTIVA

"Há muita gente que não aceita um emprego porque não é um emprego seguro, se têm a pensão social vitalícia, e lhe oferecem vinte contos para ir fazer um estágio de 6 meses, sem garantia nenhuma de ficar naquele emprego, se ele for bom, fica, se o patrão gostar dele, fica... ele sabe lá se o patrão vai gostar dele! Se calhar se eu estivesse na mesma situação, com graves dificuldades económicas, preferia os vinte e tal ou trinta contos da pensão social vitalícia do que os vinte contos de estágio sem segurança nenhuma!"

Entrevista P2

"Há mobilidade dos surdos no circuito profissional. Muitas vezes por procura de melhoria, às vezes não propriamente de estatuto, mas económica e temos casos de miúdos, jovens que saíram daqui, por exemplo, estofadores e que depois foram para trolhas, porque passou a ser uma profissão mais bem remunerada e o início da carreira não exigia propriamente formação, e portanto passaram a ter outra actividade porque quiseram melhorar a sua condição de vida, portanto há alguma mobilidade nesse sentido."

Entrevista P3

"Nas Artes Gráficas, como há uma capacidade exteriorizarem tudo o que têm lá dentro, nós normalmente temos bons resultados, mas a oferta das Artes Gráficas também não é suficientemente estimulante para a maioria dos surdos. Por exemplo é inadmissível que no séc. XX o surdo ainda não seja capaz de integrar um curso de Desenho, Construção, qualquer coisa desse tipo, que não seja fácil meter um surdo num gabinete de um Arquitecto. Quer dizer é difícil de compreender que nós ainda não tenhamos conseguido chegar aí, onde são postos de trabalho onde eles se realizariam e que eles verbalizam poder realizar-se e depois ficamos aquém dessa resposta."

Entrevista P4

"A parte do dinheiro era importante, a maneira como são pagos, a quantidade de dinheiro que recebem, é importante para eles e depois a gente também foi aprendendo que temos que ter um enquadramento muito diferente quando colocamos um surdo. Temos que tentar que nunca fiquem isolados, isso é um factor de dificuldade de integração da pessoa, a gente vai aprendendo! Pena ter sido quase à custa deles, mas de facto a nossa reflexão é tentar que nunca vão sózinhos, vão em grupos de 2 ou 3, para formarem o seu próprio grupo, terem a sua própria linguagem, arranjam a sua própria capacidade de se defenderem em função do meio grande. Nas Artes Gráficas, tem sido onde a gente tem tido mais capacidade de os integrar com êxito, porque o êxito para nós não é só adquirirem uma colocação, é terem um emprego onde se sintam realizados!"

Entrevista P4

"O que é a integração? É nós integrarmo-nos no vosso mundo, não é? É isso que pensam da integração todos os ouvintes. Integrar no mundo do trabalho, integrar nas vossas coisas, vocês também deviam integrar-se como nós, e no nosso mundo, não é? Isto é normal, o mundo é a maioria, o surdo é a minoria e tem que se adaptar à regra da maioria. Até na política se nota. O que se passa connosco passa-se com os caboverdianos, com o povo cigano...não concordo muito com essa integração."

Entrevista P6

"Porque repare um surdo em termos por exemplo de unidade fabril é excelente, porque não se distrai pelo ambiente e se for uma produção daquelas em linha, é um espectáculo, produz muito mais do que os outros!"

Entrevista P5

"Há um sítio onde eles, mesmo sem formação prévia, pois fazem lá a formação, têm sido bem sucedidos, é curso essencialmente prático que é o curso da YASAKI. O que eles têm de fazer é distinção, separar os cabos dos automóveis por cores, o que é um trabalho muito automático. É uma tarefa facilmente desempenhada, a para aí realmente têm hipóteses. Têm hipóteses também para outros cursos muito práticos, mas como lhe disse são cada vez menos. É a formação em postos de trabalho. É uma formação muito rudimentar. Eles depois não têm possibilidade nenhuma de progredir na carreira. Até certo ponto até podem. Às vezes, quando há alunos excepcionais, por exemplo, uma rapariga que era

bastante dotada e foi aproveitada para intérprete do método gestual e para a secretaria. Às vezes aproveitam, quando as pessoas têm qualidades excepcionais ou veem que tem hipóteses de progredir. Mas é raro, porque muitos deles não têm esses requisitos." Entrevista P7

"É muito importante dar formação ou pré-profissionalização ao jovem surdo, mas continua a haver uma dificuldade no sistema de orientação, porque o deficiente auditivo ou a pessoa surda tem uma diferença de identidade, da sua cultura no mundo, portanto mesmo que haja um encaminhamento ou uma orientação para essa pessoa, continua a haver problemas, principalmente em relação à língua portuguesa, portanto não há outra alternativa, porque para comunicar melhor, para ensinar e aprender, é necessário que isso aconteça sempre primeiro em língua gestual. Mas há alguns formadores que não têm experiência em língua gestual. Pronto, tudo bem, alguns surdos têm feito cursos, têm-lhes sido dados certificados, isto já desde alguns anos. Tem-se feito até agora isso, mas depois não conseguem fazer a transição para a profissão, têm um sentimento diferente e alguns surdos recuam um pouco para trás porque não se conseguem integrar na vida profissional activa. Há alguns que sim, conseguem emprego, mas em vez de irem para aquela profissão que queriam acabam por ir para outra área. O problema não é a nossa comunidade surda, o problema é a sociedade que falha, nunca houve plena integração, ela não se consegue integrar também com os surdos. O problema é que nós os surdos podemos entrar e podemos abrir as portas e entrarmos em várias áreas, mas o contrário é que a sociedade portuguesa tem muitas dificuldades em abrir as portas para os surdos. Não estão sensibilizados para a área do deficiente auditivo ou para o surdo, continua a haver uma grande dificuldade. Tudo muito bem, até pode haver uma boa orientação profissional, mas quando se faz essa transição para a vida activa é muito complicado, os surdos podem ter muita capacidade e uma boa orientação para o trabalho, mas as pessoas que olham depois para o surdo veem a dificuldade da comunicação e acabam por os deixar isolados. Isto não é de agora, desde há cem anos que é assim, o mundo dos surdos ainda não foi aceite pela nossa sociedade, pelo mundo ouvinte. O problema não é nosso, dos surdos, embora tenhamos dificuldades em falar, em dizermos os nossos sentimentos, em nos exprimirmos, há dificuldades em escrevermos o português, depende muito das pessoas, pode haver quem comunique melhor e quem tenha mais dificuldades em comunicar. Mas o mundo ouvinte tem

um problema muito grande, porque ainda não conseguiu aceitar essas pessoas, os surdos."

Entrevista L3

"Mas o problema é as empresas terem muita dificuldade em aceitar a pessoa surda. Dá-se formação, é orientado, consegue desenvolver, e quando vai para o mercado de emprego acontece o contrário, mandam-lhes fazer outras coisas, ou deixam-nos estar, e acabam por não fazer aquilo que aprenderam."

Entrevista L3

"A transição para a vida activa tem colocado problemas muito mais graves, porque a maioria das crianças não consegue fazer um percurso educativo muito longo. A tradição é a baixa escolaridade dos jovens, que condiciona muito as oportunidades de formação e tradicionalmente a formação tem sido na Casa Pia, a Casa Pia tem sido durante gerações o espaço de formação profissional para os jovens surdos, estão a sair os primeiros que andaram no Ministério da Educação, com 9º ano, 12º ano, formados em áreas e eu trabalhei com alguns nas áreas administrativas e a dificuldade que há de integração com as formações que o Ministério da Educação dá, são enormes."

Entrevista L4

"Hoje, sobretudo o mundo profissional, coloca-nos tantos desafios, a gente não dá o peixe, a gente tem que ensinar a pescar, e é um pouco passar para os surdos a mensagem, que embora acaba o percurso de formação, o caminho que se lhes coloca à frente é um caminho da auto-formação, do ponto de vista até da gestão da carreira deles, a carreira dos surdos tem muito que se lhes diga! Encontramos passado não sei quantos anos, os jovens, os adultos, no mesmo patamar de quando iniciaram o trabalho, por dificuldades de acesso à informação muitas vezes, porque ficam excluídos as acções de formação, por causa de não terem apoios possíveis para as frequentar."

Entrevista L4

8. EMPRESAS, EMPRESÁRIOS E PROFISSÕES

"Profissões dos surdos? Não andam a dar aulas! Sei que faz muita falta surdos professores, devia haver um esforço grande, grande mesmo, para cativar os surdos com mais competências para isso. Um esforço mesmo a sério. Estou-me a situar muito nas profissões manuais, para os surdos."

Olha o Rui é Picheleiro! O Mário, esse fez formação em calçado, mas tenho a impressão que já saiu disso. O Manuel está a fazer Agro-Pecuária na Granja. A Vera é Cozinheira. O Marques dos Santos acabou Arquitectura, pá! Profissões dos surdos? É capaz até de ser todas!"

Entrevista P1

"Pois eu acho que eles podem sair operários de mão de obra barata, desqualificados... salário mínimo ou menos do que isso...Acho que era preciso que estivessem surdos em todas as áreas de ensino, mesmo nomeadamente as áreas dos mais pequenos."

Entrevista P1

"Carpintaria, Serralharia, pelo menos a maior parte dos surdos que eu conheço! As raparigas estão muitas delas no âmbito da costura de calçado, auxiliares de Armazém, loja, serviços domésticos. Neste momento a formação que eles mais fazem é a nível de Informática, mas aqueles que têm saído, a maioria deles estão no desemprego! São normalmente profissões pouco diferenciadas, são poucos os que têm profissões mais difíceis."

Entrevista P2

"A nível do Ministério da Educação, assim professores de quadro parece não haver...Acho que não existe. Há um profesor surdo que é o professor G.! Mas não pertence ao Ministério de Educação, pertence ao quadro da Segurança Social, mas é do quadro de Deficientes da Segurança Social, que pertence a outro Ministério!"

Entrevista P2

"O Professor G. é um exemplo. Se calhar na camada mais jovem, por exemplo um moço de quem falam muito, que fez formação em matemáticas aplicadas vai fazer agora o Mestrado. É surdo profundo, sim senhora! É um miúdo com umas potencialidades incríveis."

Entrevista P2

"São diversas, no sector primário, mas muito diversas! Padaria, Sapataria, Estofadores, Trolhas, Fábricas de calçado, bordado, costura, textéis, são muito diversificadas, mas essencialmente no sector primário. Começam a aparecer os primeiros, sobretudo os que terminaram já na área da Informática. Portanto começam os que saíram entretanto dos cursos técnico-profissionais e que com dificuldade inicialmente, mas que neste momento já estão a ficar com colocação. Mas basicamente, o forte é de facto o sector produtivo, mas muito,

muito diversificado! Houve em tempos, e há Ourivesarias também, o que tem a ver com a formação da CINDOR, e que teve a ver em tempos com a Soares dos Reis. Da Construção civil estão a acabar alguns o estágio. Como a formação é muito restrita, as saídas também não podem ser muito diversificadas, tem a ver com isso também. Portanto em relação aos monitores e relacionando isto com os novos perfis profissionais para os surdos, esta pode ser uma nova profissão."

Entrevista P3

"O número de jovens que embora tendo capacidades, consegue prosseguir um curso superior, ou via personalizante, inclusivé, e depois ter um curso técnico e com diploma oficial, é tão limitado que à partida a gente vê que temos que trabalhar nesse sentido, porque de facto, para além da surdez, a maioria deles são cidadãos perfeitos, com capacidades. Por vezes é que não sabem desenvolver as capacidades, nem fazer-lhes os programas de maneira a que eles assimilem tudo aquilo que necessitam para depois poderem ter as suas capacidades intelectuais completamente desenvolvidas e que isso lhes permita prosseguir os estudos."

Entrevista P4

"Temos um leque enorme na Yasaki, porque ela dá resposta a surdos. Temos na parte de Desenho, portanto nas Artes Gráficas, eventualmente, não sei assim ao certo, são variados e não há assim... penso que nas Artes Gráficas, será o leque maior de surdos onde eles estão satisfeitos! Olhe, há marítimos contra todas as expectativas, na barra, na orla marítima há imensos surdos que são Pescadores e gostam, adoram! Embora, do ponto de vista actual, o Delegado de saúde não permita que eles tenham a carta de embarcações, por causa de não ouvirem a sirene do alarme e portanto eventualmente não tomarem as precauções tão rapidamente como os outros em caso de sinistro. É uma situação que eu encontrei ultimamente, mas eles vão às escondidas! Temos na área da Carpintaria, na costura. Todas estas profissões penso que ficam um bocado aquém dos sonhos dos surdos. Os seus sonhos não eram aquilo onde a gente conseguia integrá-los e daí que nós muitas vezes tivéssemos o surdo que saltava fora uma vez, duas vezes, três vezes e só depois é que se enquadrava."

Entrevista P4

"Profissões, no Porto, do apanhado que eu fiz, Electricistas, Oficinas, quer dizer maioritariamente dentro da área, Carpintarias,

Marcenarias, muito nesta base. Temos alguns casos também em Bancos, mas basicamente o tipo de profissões, é esta." Entrevista P5

"Artes Gráficas também temos muitos! As mulheres isso é que é mais complicado! Tenho a impressão que a maior parte delas andam muito na área das Fábricas, nomeadamente por causa da Yasaki que é uma Empresa que integrou muitos surdos e ainda integra. Inclusivé o Instituto de Emprego atribuiu-lhe o prémio de Integração. Sabe que estas coisas funcionam um bocado como Marketing, e as grandes empresas normalmente também funcionam um bocado assim. O prestígio. E eu não sei se aliás aqui não será eventualmente por isso. O problema era, será que o objectivo não era o prémio mesmo? Porque de facto não é comum uma Empresa contactar tantos surdos, são mesmo muito surdos! Não é vulgar isso acontecer. Quando fiz o estágio profissional, uma pesquisa operativa que nós fizemos foi exactamente saber porque razão os empresários empregavam os surdos, nós estávamos a trabalhar no AMLLis e tínhamos já muitos surdos empregados, e então fizemos uma pesquisa para avaliar isso e então consideramos 3 hipóteses. Exactamente por vantagens financeiras relativamente aos apoios concedidos à contratação, ou por uma questão de prestígio, marketing de imagem, ou efectivamente por competências das próprias pessoas. E variava um bocado, se bem que com pequenas e médias empresas, a questão das vantagens financeiras e da imagem já fazia algum sentido, e alguns deles afirmavam que de facto tinha a ver com isso. Uma das hipóteses que nós, também, consideramos era por caridade, dar uma oportunidade, e mais ou menos o espírito dos nossos empresários, era mesmo esse, era dar uma oportunidade, com pena aceitavam, e depois acabavam por ficar lá. Portanto era mais uma reacção emotiva do que propriamente haver competências que eventualmente eles tivessem adquirido na formação profissional ou eventualmente vantagens financeiras. Basicamente ainda impera o espírito de caridade dos nossos empresários. Traz algumas vantagens, outras desvantagens. "

Entrevista P5

"Eu penso que uma das áreas em que se deveria apostar era na exploração da parte de língua gestual e já começa a acontecer isso com a formação de Monitores, julgo que seria uma área a investigar. Agora fora disso também depende muito do tipo empresarial que temos aqui no Norte, eu sinceramente ando aqui há muito pouco tempo para conhecer. Agora o que eu acho que é urgente de facto, é começarmos a pensar em

profissões diferentes para os nossos surdos, sem ser exactamente aquelas áreas tradicionais. Há agora as áreas das novas tecnologias, faz todo o sentido para eles porque as novas adaptações de computadores, não têm problema nenhum eles serem surdos, portanto são áreas que se podem explorar para este tipo de população. Entrevista P5

"Portanto há um leque enormíssimo de respostas, desde as tradicionais Carpintarias, serralharias, Bate-chapas, profissões ditas manuais, até outras extremamente ricas de conteúdo e já tradicionais dentro da Casa Pia de Lisboa. A Relojoaria, a Óptica, como instrumentação de precisão, como mais recentemente outro tipo de coisas, ou aqueles tradicionais também, Contabilidades, Gestão, por aí fora e depois Padaria, Panificação, Restauração, Hotelaria e muitas outras que existem neste momento."

Entrevista L2

"Vamos ver dentro desses quais são mais adaptados aos surdos. Pastelaria e Panificação, este é muito bom, isto é óptimo para surdos, só que é muito difícil eles terem acesso aqui porque há muitos candidatos, depois, Reparação de Carroçarias e Pintura Auto, também são muito bons, Joalheria e Desenho na CINDOR, isto depois tem várias modalidades, tem Cravação, tem Ourivesaria, Prataria, etc., depois, no Cerco do Porto também há Electricidade-auto e Pintura-auto, ou Carpinteiro, estes todos até são muito próprios para surdos. Sobretudo os de aprendizagem, porque não exigem componente teórica, embora agora já exijam um pouco, mas são os que dão mais hipóteses. Estes de nível 2 já têm dificuldades, porque já têm que ter o 9º ano, depois tem Informática, e estes de nível 3, nem pensar, só se forem surdos excepcionais, às vezes aparecem."

Entrevista P7

"Nas madeiras, na lacagem, em profissões manuais temos sido muito bem sucedidos. Só que agora cada vez é mais difícil. Exigem uma carreira académica maior."

Entrevista P7

"Eu não defendo a ideia que há profissões adequadas ou não para os surdos, penso é que temos que olhar no contexto cultural, económico para o país, o que é ou não adequado, portanto eu lembra-me que havia jovens que queriam ser Locutores. Ser Locutor em Portugal hoje se calhar é um pouco louco, não é possível, é irrealista, mas o jovem tem

que perceber que há outros países em que se pode ser Locutor surdo. Em Inglaterra há canais de televisão próprios para surdos, isto é ajudar um pouco a situá-los do ponto de vista do seu projecto pessoal, mas também deles enquanto realidade. Hoje, encontramos surdos em várias áreas profissionais! Não há profissões que a gente possa dizer, não são adequadas, são proibidas. Eu lembro-me de termos ido a um centro em França em que havia vídeos com profissões para os surdos e vídeos com profissões que não eram adequadas para surdos. Eu não concordo com isso! Porque vamos ver que tipo de profissão, que tipo de exigências tem e essas exigências são ou não compatíveis com a pessoa, se calhar através de ajudas técnicas, porque é que ele não há-de ser Ourives ou Relojoeiro? À partida vendo assim rapidamente, a gente veria que Relojoeiro não é uma profissão acessível aos surdos porque exige uma grande acuidade auditiva. Mas se tiver hipótese de ter um sinal luminoso em vez de um sinal sonoro, se calhar é uma profissão acessível!"

Entrevista L4

"Nós tínhamos um banco de dados muito grande sobre empresas, mais pequenas e médias empresas, que têm vindo a colaborar connosco, empresas que começaram por ser pessoas muito ligadas à comunidade dos surdos, pais que tinham empresas. Fazíamos estágios, íamos pedir para outros jovens e assim, entretanto começamos a alargar e depois com uma metodologia, que já estava muito trabalhada, de contacto com empresas, acabamos por ter um leque muito variado de empresas a colaborar quer ao nível da orientação, quer ao nível da formação profissional. Pessoas que de repente se surpreendiam com a própria competência dos jovens, não é? O que é certo é que a competência profissional dos surdos em determinadas áreas profissionais é algo que surpreende muito as pessoas, muitas vezes o que acontece é problemas do ponto de vista do comportamento."

Entrevista L4

"É assim quando esta integração é feita nas empresas, a nossa postura nunca foi a da caridade, coitadinho porque é deficiente, mas foi sempre a da competência profissional e era dar sempre espaço ao outro para avaliar, nunca foi negociado um emprego, foi sempre negociada a possibilidade de um estágio em que a empresa validava a competência da pessoa e depois aos poucos era sempre trabalhada a questão de se poder converter num contrato de trabalho, mas o que era pedido sempre como

primeiro pedido era que a pessoa colaborasse connosco na avaliação da competência da pessoa. Isto foi sempre uma estratégia que nós utilizamos para a integração. Começou-se com pessoas muito ligadas à comunidade dos surdos e ultimamente já se faziam telefonemas para uma empresa de uma área de interesse do jovem, a solicitar uma entrevista, o programa era apresentado e era negociada a possibilidade de um estágio. Eu penso que isto é extremamente importante, porque do ponto de vista das atitudes da sociedade é um pouco desmistificar algumas atitudes que as pessoas têm perante estas pessoas diferentes e este problema das pessoas surdas desperta também imediatamente uma certa sedução!"

Entrevista L4

9.LISBOA: PROJECTO AMLLis

"Portanto esta iniciativa, AMLLis, é experiência inovadora foi criada em 89, foi dinamizada, a sua criação, pelo Instituto de Emprego como uma tentativa de coordenar pedidos que iam de várias entidades. E foi um pouco assim que o programa nasceu, tinha que se criar um unidade de avaliação e orientação profissional e, por outro lado, a ideia era em vez de irmos criar muitos recursos, vamos rentabilizar os recursos que existem. Ora bem, uma das dúvidas quando se começou a pensar na formação, que tipo de formação, que áreas, pôs-se logo a questão de dizer: os surdos estarão em condições? Portanto começou-se a reflectir um pouco sobre as características desta população e apareceram duas opções. Num primeiro momento pensou-se logo nos cursos especiais, parecia que sim, e então, na Casa Pia criaram-se 3 cursos especiais para surdos do Instituto Jacob, portanto informática, cabeleireiro e cerâmica.

Entrevista L1

"Pouco a pouco, isto como projecto inovador que era portanto o HELIOS que permitia apetrechar tecnicamente estas unidades portanto a unidade de avaliação e encaminhamento ficou a cargo da Associação Portuguesa de Surdos, que poderia canalizar mais facilmente ou para a pré-formação ou para a formação profissional, depois a unidade pré-profissional ficou a cargo da APECDA aqui de Lisboa e a unidade de propriamente formação profissional ficou a cargo do Instituto Jacob Rodrigues Pereira. Pouco a pouco eram unidades apetrechadas

tecnicamente, portanto uma equipa técnica desde o princípio, uma equipa bastante razoável. Entretanto, começou-se a perceber que a formação especializada dificultava o processo de integração, e portanto começou-se a pensar que, com apoio específico os surdos podiam fazer formação, digamos utilizando os recursos existentes para os ouvintes desde que depois tivessem apoios. O que se criou também foi a unidade de língua gestual portanto uma unidade que seria responsável exactamente pela formação de intérpretes que depois iriam acrescer e desenvolver os apoios à comunicação aí necessários. Só que não havia intérpretes formados e foi preciso pensar num curso de intérpretes, assim como também não havia surdos preparados, formados para poderem ser formadores. Iam-se utilizando para a formação profissional os recursos mais tradicionais e olhando um pouco para as áreas em que os surdos estavam ocupados, enquanto paralelamente se fazia formação de intérpretes e formação de surdos." Entrevista L1

"O Instituto de Emprego foi-se demarcando, de facto esta estrutura tem conseguido, nós temos-la conseguido manter, a verdade é que até agora se consegue manter um coordenador local, e as equipas técnicas mantêm os seus coordenadores e as equipas têm-se desenvolvido, à medida que se vai actualizando o diagnóstico e as necessidades. Portanto, nesta evolução os directores passaram a implicar-se mais no programa. O programa apesar de tudo, embora não exista nada, é uma situação quase virtual, portanto não existe, este programa neste momento não tem um suporte legal, nem agora nem nunca teve. Dantes existia ao abrigo das experiências inovadoras e agora existe porque é uma experiência que tem dado resultados e portanto também não há legitimidade para o destruir. Mas a análise das candidaturas, enquanto que antes era tudo visto em conjunto, inclusivamente os custos do programa eram vistos em conjunto, e se havia unidades muito mais caras eram compensadas por outras que tinham custos mais baixos, neste momento tudo é visto isoladamente, as candidaturas são vistas efectivamente entidade por entidade." Entrevista L1

"Os programas integrados nunca tiveram suporte legal, eles existiram de facto à luz destas experiências inovadoras." Entrevista L1

"A ideia era de que, quando acabasse este projecto inovador, havia uma avaliação, ele continuava ou não continuava, o nosso caso continuou, mas aí eram assumidos pelas instituições. Só que no nosso caso como isto eram experiências de coisas agregadas, entregá-las à responsabilidade de cada instituição era voltar a desagregar, retirar o espírito inicial."

Entrevista L1

"Na prática, isto só não se desagrega porque as instituições estão interessados em que não se desagregue."

Entrevista L1

"Há, há um vazio legislativo, e a verdade é que agora, neste momento, as orientações vão no sentido de estabelecer parcerias. Alguns deles têm suporte legal, porque obedecem a orientações muito próprias da própria Comunidade Europeia, e têm uma dimensão já transnacional, mas aqui não, isto é uma experiência local, localizada em Lisboa que se pensava vir a estender depois ao Porto e Coimbra. A avaliação nunca foi negativa porque os resultados da integração são positivos, saldaram-se positivamente e da formação efectiva. Não se pretendia fazer para um programa isolado, portanto estar a fazer ou a criar um suporte, uma legislação própria e em relação a muitas das outras experiências, houve de facto falhas. mesmo agora quando transitamos para... quando se criou a unidade de gestão do programa Integrar, como sabe programa Integrar, era um Instituto que apresentava candidaturas, a Segurança social apresentava candidaturas, mas passou a ter uma gestão própria. E estamos à espera de orientações do IFP para isto. O IFP também, não dá mais orientações, eu penso que não está interessado, mas ao mesmo tempo o que nós entendemos é que temos que funcionar como parcerias. E é um pouco assim que as coisas têm estado a funcionar, só que felizmente que tem havido uma aceitação mais tácita e efectiva de se continuar a assegurar a figura do Coordenador local que permite accionar um pouco isso, ou seja reconhecendo-se a autonomia que cada Entidade por si. Há uma prática que tem resultado, e que nós continuamos a defender. Portanto isto é um funcionamento um pouco complicado. Eu penso que em novas experiências, a única coisa que se vai conseguir fazer, é funcionar em regime de parcerias e conseguir montar, como acontecem em muitos projectos em muito sítio, experiências de intervenção articulada. Agora os chamados programas Integrar, ligados à formação profissional, eu não estou a ver que se

caminhe para aí! É evidente que isso tudo, em termos políticos, apoiam-se imensos projectos, imensas experiências de articulação, nós vamos aos Seminários, por exemplo da Integrar e eram louvadas todas estas experiências que eram realizadas, as articulações que se estabeleciam no terreno e as cooperações inter-institucionais, etc. Mas isso é tudo diferente de um programa integrado. Nós aqui temos uma sequência de intervenção, isto é um processo, portanto os jovens que entram neste programa, desenvolvem um processo que é sequencial, que é integrado e que tem um curso que vai desenbocando na formação e na integração profissional, mas que vai passando por várias etapas. Portanto, tudo isto é muito flexível, porque o programa de facto faz um atendimento individualizado. Nós não respondemos a grupos, nós já não temos cursos especiais para surdos, só temos, neste momento, a formação de formadores surdos, mas de resto não temos nenhum curso especial para surdos. Esta política de utilização de recursos têm-se tentado levar tão longe quando possível, embora também não seja tão fácil assim porque, para além de utilizarmos muito os recursos de toda a Casa Pia, que tem formação técnico-profissional, além disso tem-se procurado utilizar as duas grandes modalidades que temos de formação ou em posto de trabalho ou são os cursos técnico-profissionais. E integramos aí, as estruturas mesmo de formação profissional, escolas de formação profissional.”

Entrevista L1

“Quando um jovem aparece, eles aparecem ou pelas escolas, portanto, são as escolas que dão a informação do nosso programa, que nós fazemos uma divulgação para as escolas, para os Centros de emprego, para Associações, mais ou menos é esta a divulgação, e a partir daqui cabe a esses locais identificar ou dar a conhecer o nosso programa aos surdos e às famílias. E são eles que nos contactam e que se inscrevem. Nós fazemos uma primeira avaliação que consiste numa entrevista com o jovem e com a família e isso também é discutível, se a família deve estar ou não, há situações em que não está, se o jovem já é autónomo, mas aqui o que é que é ser autónomo?”

Entrevista L1

“Perceber que os horários deles vão ser diferentes, por exemplo um jovem deixou de estudar e está nos últimos anos em casa, se ele vai fazer formação, é óbvio que o horário dele começa a ser diferente e aí a família, pensamos que devemos ser nós a informar e envolver a

família, porque isto facilita as coisas, porque o jovem depois vai ter novos amigos, começa a chegar mais tarde a casa e a família pode ser conivente, e nossa aliada nisto ou não! E isso, tem que passar a ser um recurso para trabalhar a dimensão das atitudes" Entrevista L1

"Depois são marcadas várias avaliações, por um lado uma avaliação psicológica, que para além daqueles aspectos todos que são vistos em termos de uma avaliação psicológica, é também em termos de aptidões e de capacidades do jovem para as áreas, e ir pensando com ele, porque às vezes eles fazem um enorme número de escolhas, significando que não têm escolha nenhuma, gostam de tudo e não sabem o que é que querem e depois é aqueles que não gostam de nada e tudo isso vai sendo trabalhado, naquilo a que nós chamamos sessões informativas. Vamos partindo das grandes áreas que eles gostam e vamos afunilando: "Então vamos lá a ver se é isto o que é que tu tens que ser, o que tens de fazer,... por exemplo, tens que estudar até à Faculdade por exemplo"! E ele diz: "Não, nem pensar! E a idade já nos permite ver que não. E então pronto... dentro destas, o que é que existe?" Vai sendo trabalhado até ao jovem identificar o interesse. É marcada também uma avaliação na comunicação e aí é uma avaliação feita com o formador surdo para ver que tipo de comunicação e que ele estabelece preferencialmente, porque muitas vezes eles têm uma linguagem oral óptima, têm boas capacidades orais e aí nós percebemos que ele consegue comunicar oralmente, mas por exemplo, há jovens que nos aparecem sem oralidade e também não têm língua gestual estruturada. Aparecem com uma mímica que é de família, no fundo, e isso coloca-lhes problemas a nível da socialização, porque eles não conseguem contactar com outro grupo de surdos, porque aquela mímica também não é estruturada, não é uma língua gestual e portanto o que o formador surdo vai avaliar é exactamente um tipo de comunicação preferencial, quer ao nível da emissão, como é que ele comunica e como é que ele percebe os outros. Se consegue escrever, por exemplo, se não percebeu, mas consegue sempre fazer-se entender pela escrita, há os jovens que também não conseguem fazer isso, e depois uma avaliação pedagógica que é uma professora que faz, em termos coisas que são diferentes consoante o nível de escolaridade deles, mas que têm desde o nível da interpretação e da escrita, até raciocínios matemáticos muito simples e até coisas da vida diária como se faz por exemplo, preencher um

cheque, fazer um pagamento por cheque, fazer um depósito ou solicitar um cartão Multibanco, estas coisas são feitas na avaliação pedagógica. Depois destas avaliações, nós contactamos sempre com as escolas, se os jovens vêm das escolas, pedimos sempre relatórios, ou com outras estruturas, porque há situações que eles já estão desinseridos da escola há muito e enfim, com o Centro de emprego, se eles tinham feito um pedido de emprego, pode ser com estruturas, por exemplo alguns vêm de Instituições de ensino especial e que as próprias instituições veem que o jovem não está a beneficiar nada e está integrado com outras deficiências, e o jovem não está a evoluir o seu percurso, há uma série de contactos que são feitos das estruturas por onde eles já passaram, porque quando eles nos chegam, já trazem uma história, não é? Não é aquele momento só! Depois disto, isto é avaliado em equipa, qual o melhor encaminhamento a dar. Naquele caso que eu dizia, que o jovem não consegue fazer escolhas, chega ao final do processo e continua a não gostar de nada. A nossa orientação é para pré-formação que funciona na APECDA e pode o jovem permanecer lá durante um ano, tem vários sítios de programas para além de Ateliers, tem programa de desenvolvimento pessoal e social, autonomia pessoal e social, tem também programas de informação sobre profissões, têm visitas. Durante um período em que o jovem sabe que é até um ano, durante um ano ele vai poder pensar, o jovem não tem que decidir naquele momento, ele tem que experimentar coisas, tem que ter informação sobre as várias profissões para ele depois poder fazer uma escolha. Nos casos em que eles já têm escolhas, já tem uma escolha consistente, porque há jovens que nos chegam com uma escolha muito definida! O que nós geralmente fazemos na nossa unidade e, antes de os encaminhar para formação, apesar de já sabermos que o encaminhamento é para formação, porque eles já têm escolhas, nós fazemos um estágio a que chamamos estágio de validação da escolha. São estágios acompanhados por nós, são estágios de curta duração, 1 a 3 meses, em situações muito pontuais poderá ser mais extenso, na área em que eles fazem as escolhas e aí o que nós fazemos é contactar com Empresas dentro daquela área para o jovem poder experimentar, para ele poder ver se de facto aquilo corresponde às expectativas deles, se eles têm jeito para a área, se a Entidade acha que ele tem possibilidade de evoluir naquela área e poder ser um bom profissional. No final daquele período, é avaliado, e então o jovem vê se aquilo corresponde, se é aquilo que ele gosta ou a

Entidade acha que ele de facto tem possibilidades de evoluir na carreira, ele é encaminhado para formação profissional naquela área na qual o jovem até já experimentou! Às vezes o jovem aparece com duas ou três escolhas! Aquilo que nós fazemos é, negociamos estágios de mais curta duração, de um mês, um mês e meio, passando por duas ou três áreas, para que o jovem no final possa fazer a sua escolha. Estes estágios também não existiram desde sempre, começaram há um ano e meio e isto tinha a ver com quê? Eles eram encaminhados para formação unicamente pensando na avaliação que tinha sido feita e nos gostos pessoais deles. E às vezes eles chegavam à formação, começavam e depois a partir de determinada altura diziam, "não é nada disto que eu queria, eu não gosto disto", e tinham que ser reorientados, tinham que voltar a fazer uma série de avaliações, de sessões informativas, de visitas e andava-se a perder imenso tempo! E assim quando eles chegam, eles já experimentaram. Se depois dizem que não gostaram, já não podem invocar que nunca tinham experimentado. Por exemplo às vezes há questões que são importantes, eles podem gostar muito duma profissão, estou a pensar por exemplo nas Pastelarias, muitos deles têm mostrado interesse, esquecem-se por exemplo, que o Pasteleiro entrou às 4 da manhã, e isto é um aspecto importante para quem escolhe uma profissão, que é saber que se tem de levantar e tem que começar a trabalhar quando as outras pessoas ainda estão a dormir. Por exemplo a Cabeleireira, há muitos jovens que nos aparecem, com interesse na área de Cabeleireiro, esquecem-se que para ser um bom Cabeleireiro, passou por fases a que não acham muita graça, por exemplo lavar as cabeças, o ter que também varrer o chão, ou seja que as profissões são feitas de um conjunto de tarefas e qualquer profissional faz isso! Profissões, há tarefas de que gostamos mais e outras de que gostamos menos! E às vezes eles aparecem-nos com ideia da tarefa que são aquelas áreas que eles identificaram como que gostando mais."

Entrevista L1

"Se calhar os ouvintes, mesmo os jovens com 17, 18 anos, quando fazem escolhas nós sabemos que eles ainda têm um bocado de imaturidade, ainda têm dificuldade em escolher, só que eles vão tendo mais informação, em casa falam com os pais, com os irmãos, amigos, a Televisão, lêem mais, têm mais veículos de informação, que os surdos não têm! Depois estes estágios são acompanhados por um Técnico, no nosso caso é uma Socióloga que vai reunindo com eles uma vez por

semana ou uma vez de 15 em 15 dias, que vai fazendo pontos de situação! Queriam chegar ali e fazer! E isto tudo tem que ser explicado que há etapas, e vão passando das mais fáceis para as mais difíceis ou se calhar das mais básicas, que são básicas, para poderem depois evoluir.

Entrevista L1

"Estas questões, são sempre trabalhadas ao longo de todo o processo, quer connosco que é uma etapa só de recepção e passagem, quer em programas de autonomia pessoal e social ou desenvolvimento pessoal e social, mas que são trabalhadas quer na pré- formação, quer na formação profissional, ao longo de todo o processo. Porque nunca é demais falar nessas questões! Na questão das posturas, das atitudes profissionais, por exemplo que há uma hierarquia a que eles têm de obedecer a pessoas que eles acham que são um colega... Mas, não é só um colega, é uma pessoa que se calhar por estar lá há mais tempo na casa a quem eles têm que perceber que há um certo valor profissional que aquela pessoa o pode repreender ou chamar a atenção. A questão dos horários, a questão do faltar e ter que avisar. E estas questões não são chamadas de atenção, são programas de aprendizagem para os surdos, porque é exactamente isto, estas coisas que são passadas informalmente na hora do jantar, na conversa de corredor em qualquer sítio, a eles passalhes ao lado, e portanto, isto vai ser sempre trabalhado. Há ainda algumas coisas, por exemplo, jovens que nos podem aparecer com escolhas bem definidas e já têm aparecido, mas com grandes níveis de imaturidade por exemplo, e que se percebe perfeitamente que é um jovem que não podia ir para uma formação profissional, em posto de trabalho, porque ainda não adquiriu atitudes, ainda é muito miúdo, no sentido de não ter ainda maturidade para perceber que aquilo já não é escola. Isto acontece muito em jovens que vêm directamente da escola, por exemplo vêm directamente do 9º ano para aqui, nós sabemos perfeitamente que há ali uma etapa, que a passagem da escola não pode ser directamente para um posto de trabalho, para uma formação, e vão para a "pré", apesar de já saberem o que é que querem, só que há coisas que vão ter que aprender ao nível de atitudes, de maturidade, do perceber que há horários diferentes, que por exemplo, não vão estar... na escola eles têm de 50 em 50 minutos um intervalo de 10 minutos, no local de trabalho não é assim! E portanto a "pré" vai

funcionar como uma etapa de passagem, ali há um estado de transição, nem é posto de trabalho, mas também já não é a escola." Entrevista L1

"Posso-lhe dizer que tem havido casos em que os jovens ainda estão na escola e já vão umas manhãs ou umas tardes à pré-formação. São jovens que estão a mostrar uma enorme insatisfação, uma enorme desmotivação escolar em que a escola reflecte connosco o que é que é melhor, se é o miúdo a continuar na escola, vai continuar a dar faltas, está a aproximar-se de grupos menos desejáveis, está a faltar imenso, também não vai para casa e fica por ali naqueles espaços. Aí o que nós já temos feito é, em colaboração com a escola e a pré-formação, negociar duas tardes, duas manhãs em que o jovem vai à pré-formação funcionar mais em ateliers porque aí já está num ambiente de miúdos mais velhos, e está a fazer coisas práticas."

Entrevista L1

"Posso dizer que tem havido escolas, que nem são escolas que têm turmas só de surdos, que têm pessoas muito preocupadas, sobretudo os professores do apoio do ensino especial, que são pessoas muito preocupadas, fazem um esforço enorme de motivação até dos outros professores, de tentar por exemplo encaixar os horários de furos e conseguem desbloquear duas tardes ou duas manhãs, tudo para que o miúdo não se perca completamente na escola."

Entrevista L1

"Precisamente por isso, porque os surdos nos chegam sem escolhas, e com aquela dificuldade em fazer a ponte, começamos a fazer numa escola que é a escola da Quinta de Marrocos, que tem ensino de surdos e ensino de ouvintes, mas tem turmas só de surdos a nível do 9º ano, e começamos a fazer sessões informativas nas escolas em colaboração com professores, vai lá uma técnica que é Psicóloga, temos a colaboração da Intérprete de Língua Gestual que está na escola, embora a Psicóloga saiba língua gestual, e vai o formador surdo também a essas sessões. No ano passado começamos pelas turmas do 9º ano, que eram aquelas que iam mais rapidamente ter que decidir. Este ano estamos a fazer às do 8º e 9º ano. Portanto aí vai-se perceber, nós não estamos a orientar ninguém para formação profissional, nós estamos ali a dar informação, e aí a informação é para eles poderem optar conscientemente ou pelo menos de uma forma mais consciente, com menos dúvidas, se querem prosseguir os estudos ou se querem deixar de estudar, e se querem prosseguir os estudos, por que áreas é que eles podem optar. Tem sido

feito muito material visual, com muitos trabalhos até de casa, que são feitos com uma professora de lá que está a assistir também para depois poder ir esclarecendo as dúvidas com os alunos. Eles vão dizendo que profissões é que gostariam de ter e então fazem a pesquisa sobre aquela profissão, uma vez que está ali um grupo de 10 alunos então cada um fica incumbido de pesquisar sobre aquela profissão, e aí depois disso é trabalhado na sessão seguinte. Falam sobre questões muito importantes, as questões dos locais de trabalho, dos horários, das férias, dos ordenados, eles querem saber tudo." Entrevista L1

"Na pré-formação, na unidade de pré-formação, também actualmente a política é muito a dos estágios. Entretanto isto não é a tempo inteiro, completo, estes estágios são combinados com as empresas de maneira a que o jovem possa assegurar a sua participação nas outras unidades que se consideram que entram na formação da pessoa igualmente importantes. Portanto há aqui um vai e vem contínuo do processo do jovem, o UGEAR encaminha, o programa está previsto na pré, vão-se fazendo avaliações conjuntas sistemáticas e regulares e depois, quando se conclui que o programa de pré, chegou ao fim, que o jovem tem condições de passar para a formação, volta à UGEAR e depois faz-se-á a negociação, delinea-se o plano onde se identificam quais são as necessidades todas que o jovem tem e encaminha-se para a formação. Neste momento se houver um corte, digamos, se houvesse uma espada que caísse sobre o programa em termos definitivos, eu penso que as unidades não conseguiriam funcionar de outra maneira, só estão concebidas assim, porque, ao fim e ao cabo, nenhuma nelas tem autonomia total. R2 - ... Gostaria aqui de referir que quando eles saem da UGEAR, saem com um plano, que no fundo é um resumo, que nós mandamos uma síntese do processo, mas mais do que a síntese é ressaltando aspectos que nós consideramos fundamentais para que este processo resulte. Por exemplo jovens que nós percebemos com dificuldades em termos pedagógicos, que é, eles não sabem, as dificuldades deles são muito ao nível da interpretação da escrita. É importantíssimo que durante o programa da formação, haja uma professora de apoio para trabalhar essas questões, porque se ele não percebe uma informação que lhe é dada, imagine outra coisa, como por exemplo a Carpintaria, interpreta desenhos, não é? Um Carpinteiro tem um desenho e pode-lhe estar lá a dizer que é para um armário embutido

numa parede, ele não sabe o que é embutido! Então isso tem que ser trabalhado e então nós fazemos a chamada de atenção que seja, não apenas trabalhar vocabulário, inerente à área de formação, mas que seja trabalhada a questão da leitura e da escrita ao nível de interpretação.”

Entrevista L1

“Durante a formação profissional, um dia por semana eles vão ao Instituto Jacob e têm um dia inteiro para trabalhar essas questões, têm professores de apoio que estão em apoio individualizado com aquele jovem que vai e trás por exemplo, vocabulário. Isto é negociado no local. Traz os programas, traz as folhas que entrega ou os materiais que entregam no local e vai colocando ali as dúvidas.”

Entrevista L1

“Mas, eles não são lá colocados e deixados assim! Tudo é negociado! E mais, era isso que eu ia dizer, isto na formação profissional, para além desses apoios, neste momento o programa tem evoluído, neste momento a unidade de formação e integração profissional, tem uma equipa que integra para além de Assistente Social, do Coordenador, os técnicos de acompanhamento, são pessoas com formação na área social e que funcionam um pouco como o tutor dos jovens. O Coordenador atribui aquele jovem a um técnico de acompanhamento, e esse técnico de acompanhamento estuda mais aprofundamente o processo do jovem, estabelece a relação e vai num continuum, durante todo o tempo de formação, portanto 1, 2, 3 anos como normalmente acontece, estabelecendo a ponte, estabelece uma relação privilegiada de confiança com o jovem, faz a ponte com os centros de formação ou com o posto de trabalho e com a família. Depois esta relação com a família é mais ou menos assídua, também conforme as situações e problemas que o próprio jovem tem, por exemplo um jovem quando entra numa fase equilibrada e depois com o seu crescimento, depois surgem crises e portanto ela vai gerindo, é responsável por gerir isto com o apoio depois de rectaguarda ou serviço social ou de Psicologia. Portanto têm os professores de apoio para as diferentes áreas, têm Intérpretes de língua gestual que dão apoio neste momento às aulas, às disciplinas que no próprio espaço dos cursos técnico-profissionais, no espaço de aula nas áreas mais complexas, porque não temos um corpo de Intérpretes suficientemente amplo para cobrir tudo, mas nas disciplinas mais complicadas, onde os surdos têm mais dificuldades de

captação da informação têm o apoio do Intérprete e toda a equipa técnica em princípio fez formação em língua gestual. Todos os técnicos têm vindo a fazer formação em língua gestual." Entrevista L1

"A unidade de formação e integração profissional, sempre que se vai negociar, digamos, o programa de formação daquele jovem, quer seja em posto de trabalho, quer seja em espaço de formação profissional propriamente dito, cursos da Casa Pia, ou em escolas profissionais ou em centros de formação profissional, é feita uma sensibilização, uma informação prévia, existe uma brochurazinha que se entrega onde vão ditas umas quantas recomendações e as dificuldades vão tentando ser resolvidas com o apoio do técnico de acompanhamento. Quando é preciso vai mesmo o Coordenador ao local e fazem-se reuniões e vêem-se as dificuldades." Entrevista L1

"Mas, curiosamente, não fica lá ninguém com eles a tempo inteiro. O jovem fica lá na Empresa a funcionar, o horário de trabalho 7, 8 horas diárias, sem que esteja lá um Intérprete ou Técnico de acompanhamento, apesar das pessoas não saberem a língua gestual e alguns deles não terem qualquer oralidade, entendem-se muito bem e tenho tido experiências muito positivas. Não vou dizer que não possa existir uma ou outra negativa mas no geral, são experiências muito positivas porque as pessoas arranjam de facto como comunicar. A comunicação não-verbal funciona bem! As pessoas comunicam pelas formas mais diversas e conseguem se entender, ir almoçar juntos e ter conversa de café que à partida, nós diremos assim, uma pessoa que nunca esteve com surdos, que à partida também não tem preparação nenhuma em especial para estar com os surdos, e não se vão entender de forma nenhuma, porque ele não diz uma palavra! Pois é não diz e as pessoas têm uma sensibilidade incrível, há uma grande abertura a comunicar e as pessoas percebem-se lindamente e falam." Entrevista L1

"Também tem acontecido, mas não é política nossa integrá-los aos pares. Eu acho que a situação económica de Portugal neste momento, não percebo muito de Economia, mas acho que não é propriamente uma situação muito favorável a cada vez mais integrações, sobretudo de pessoas que não rentabilizam tudo. De facto, quer dizer para

determinadas áreas de trabalho, os surdos não constituem qualquer problema. Aí sim, podemos pensar em várias integrações." Entrevista L1

"Provavelmente há aqui factores que se coadunam bem, quer com um tipo de posicionamento, quer com outro, exactamente porque os surdos são pessoas também muito diferentes umas das outras e no entanto eles próprios depois comunicam e falam e se sabem que a Empresa precisa de mais, falam aos seus colegas que sabem que têm aquelas características, agora para outros não é assim." Entrevista L2

"Mas também há coisas que ajudam, por exemplo acredito que no momento em que deu aquele filme "Filhos de um Deus menor" as pessoas ficaram mais predispostas, "que engraçado, os surdos de facto é um mundo"... Acredito que houve um outro que se calhar até abrem um pouco a porta para os surdos, porque até penso que a maior parte das pessoas acham que os surdos não têm grandes problemas. Não têm os limites da comunicação como nada de grave" Entrevista L2

"E eles por exemplo são muito bons ao nível do ver, têm uma acuidade visual... uma acuidade manual muito boa, conjugam-se assim uma série de coisas." Entrevista L2

"O problema maior que nós vemos, portanto neste programa, portanto a formação consegue bons resultados, o processo de integração tem vindo a ser bastante positivo, neste momento é mais lento, portanto demora-se mais tempo a conseguir integrar os surdos. Antigamente o Coordenador orgulhava-se que só fazia contratos já por tempo indeterminado, portanto neste momento já mudou a política e vários contratos, sejam eles quais forem, porque o que é importante é que os surdos tenham as suas experiências de trabalho, portanto vai a par enfim com a política geral, mas o que nós sentimos neste momento, o período de formação ainda é um período muito protegido e portanto aparece a Entidade formadora, as coisas vão-se negociando e que a situação muda a partir do momento em que o surdo foi integrado, ou seja, no preciso momento em que ele deixa de ter um estatuto de formando e passa a ser trabalhador, o ambiente, o contexto mesmo relacional altera-se, altera-se, as exigências, a pressão. A tolerância também diminui e isto não quer dizer que seja despedido logo a seguir, não, até temos de fazer ao contrário, que é o surdo

quase querer abandonar e o empresário andar a contactar connosco, a dizer "o rapaz foi-se embora, mas eu até gostava dele, o que é que se passa?" Agora o que acontece é que não progride na carreira, não tem capacidade reivindicativa, embora a formação profissional na fase final, lhes comece a falar de contratos de trabalho, de sindicatos, a sua prática de integração nesse processo, não é suficientemente longa ou consistente e portanto isto não funciona. Daí que nós estejamos neste momento a querer, também muitas vezes porque ele próprio se abandona um bocado e nós neste momento temos o projecto de formar uma equipe que integra surdos, porque isso é um outro balanço que fazemos da experiência, é da importância de ir integrando surdos nestas unidades, como recursos dos técnicos, e por exemplo formar surdos para se criar digamos, uma unidade de apoio ao longo do sector de integração profissional! Esta unidade tinha que pensar em procurar, em assegurar condições de proporcionar a formação contínua para as pessoas que integraram."

Entrevista L1

"Acontece que enquanto inclusivamente a própria entidade patronal normalmente diz, eu tenho que formar, tenho que mandar aqui os meus profissionais, os meus empregados fazer formação nesta área, e o surdo como não percebe nada do que lá se vai dizer, fica excluído. Depois consegue aperceber-se que os colegas estão a ganhar mais, mas precisamente ele nota que os colegas já estão a ganhar mais há não sei quanto tempo! E ele não entende este tipo de coisas, quer dizer, ele não reivindica isto, porque muitas vezes não tem essa noção. E depois também não reivindica a participação porque à partida sabe... portanto isto tem que haver aqui o recurso aos Intérpretes novamente, um negociar com essas estruturas que fazem formação contínua ou com os Departamentos das próprias empresas, e há aqui um terreno do mundo profissional que tem que passar a ser também objecto de preocupação deste programa."

Entrevista L1

"Parece-me que em termos de política educativa, vai estando mais ou menos assegurado, que há, quer das entidades supervisoras, quer depois a nível de escola, uma preocupação em relação inclusivamente à língua gestual, aos Monitores, etc., que é crescente e que é aceite. Mas a protecção na fase de formação e de pré-formação, essa protecção não advém de uma política de integração profissional de instâncias

superiores! Como por exemplo, no Ministério de Educação se verifica de facto uma intenção, um cuidado, uma chamada de atenção no sentido de que as coisas vão nesse caminho. Mas depois isso acaba ali, os direitos dos surdos acabam ao nível do Ministério de Educação, ao nível das políticas educativas. Quando se passa para outro tipo de políticas de educação profissional, parece que eles são esquecidos! Quer dizer, que só a resultado de experiências como esta, é que as coisas funcionam. Mas isso é geral, quer dizer, toda a formação profissional, agora mesmo pensando nas pessoas ditas normais, que não têm um handicap especial não é, os programas de formação ao fim e ao cabo, na escola somos todos de alguma maneira protegidos, na medida em que há referências dos professores, dos delegados de turma, e depois o mundo da formação é um ponto diferente, portanto são os cursos, entramos nisto. Mas sempre ouvi mesmo em reuniões internacionais, e sobretudo quanto mais especial é a formação, mais protegida ela é e portanto o choque e a integração no mundo do trabalho, de facto existe sempre. Mesmo nos cursos de formação, eles podem exigir muito estudo, muita aptidão, portanto têm exigências técnicas, de qualquer maneira são sempre períodos transitórios onde e depois a integração no mundo do trabalho, a ausência de tempo, de limites temporais, a competição a que os surdos estão sujeitos, aqui é como nos centros de formação, o tempo de formação profissional é sempre um tempo em que a competição tem a ver com o saber, mas eu consigo saber mais ou saber menos, ou consigo fazer melhor ou pior, mas ali a competição é de todo o tipo, portanto eu acho que há sempre um corte muito grande." Entrevista L1

"Mas mesmo assim, a integração no mundo do trabalho é sempre uma experiência completamente diferente, é uma experiência de socialização completamente diferente e há sempre aqui um choque e há quem se sinta bem e há quem se sinta muito mal e há quem tenha enormes crises, por um lado de entrar no mundo do trabalho é um desafio, mas depois tirando o período inicial e que eventualmente pode ser mais longo ou menos longo, mas é evidente que são universos completamente diferentes destes das pessoas com limitações, com handicaps sociais! De qualquer modo, o que eu penso é... a questão que me está a colocar é, se o tempo de formação profissional, se é um tempo em que há alguma protecção como acontece na escola ou não? A ideia que eu tenho é que, na formação profissional, não só de surdos, dos outros deficientes,

ela é sempre protegida, digamos é sempre um período em que, apesar de tudo, há bastante protecção."

Entrevista L1

"Também há as UNIVAS, Unidades de Integração na Vida Activa (criadas pelo Centro de emprego), para toda a população e população em risco, fizeram-se não só para os deficientes, fizeram-se para toda a gente! Os centros de emprego, hoje em dia as pessoas começam a saber quase todas, e os surdos também, que há centros de emprego."

Entrevista L1

"O que me parece é que para surdos, em que a grande limitação é ao nível da comunicação, não me parece que sejam essas as estruturas adequadas para fazer o atendimento e o encaminhamento. Por isso mesmo, gora a gente vai fazer formação em língua gestual para gente do Centro de Emprego."

Entrevista L1

"Pois é vedar à partida a profissão, mas, por exemplo nós temos tido áreas de formação profissional que nos parecia muito interessante desenvolver, por exemplo com Centros de Formação Profissional do Instituto de Emprego, sabemos que são cursos cujas qualificações são altamente reconhecidas e, portanto, não aceitam o surdo integrado no curso... centros de formação profissional do Instituto de emprego! Em geral não aceitam, porque tivemos uma experiência ligada com o centro da área da cozinha e doçaria e portanto... da restauração, mas eles de facto formam pessoas altamente qualificadas, e responderam-nos: "Eu penso num curso só para surdos e admito montar um curso só para surdos, arranjem-me uma turma de surdos, com características de poderem frequentar este curso, o que significa a escolaridade mínima... e um Intérprete, e tal, e fazemos um curso só para surdos. Agora integrar um surdo aqui, altera a dinâmica do curso, e isto é muito violento, um ritmo muito intenso e portanto ter que estar o Monitor com a preocupação de falar directamente com surdos, de escrever no quadro, altera-se aqui a dinâmica toda e isso já vai contra as nossas práticas!"

Entrevista L1

"Mas repare uma coisa, mas que tempo é que tem, portanto a educação dos surdos é um problema que preocupa, digamos o Ministério de educação há longa data, não é, com os deficientes em geral, pelo menos desde o ano Mundial... internacional da deficiência, que foi o grande impulso... mas de qualquer maneira, esta concepção actual, quer dos

núcleos, mesmo a dos núcleos que ao fim e ao cabo também funcionou quase como experiência, porque não se generalizou ao país, os núcleos experimentaram-se em Lisboa e no Porto, nos outros sítios sempre se defendeu a integração e depois o apoio das equipas de educação especial! Mas neste momento, esta visão é muito recente, não é? Esta visão com o formador surdo, com o Intérprete, é muito recente, é uma experiência muito recente!"

Entrevista L1

"Mas relativamente à formação profissional, o que há ao fim e ao cabo neste momento, são experiências e são práticas, que são mais fáceis em países onde há regionalização, porque são os próprios governos regionais que depois implementam este tipo de medidas, por despachos, por isso agora aí... a verdade é que eles vão funcionando e nós vamos verificando, em Espanha, sobretudo no sul, e na Galiza começa a haver práticas bastante generalizadas de articulação das Associações de Surdos com os Centros de Emprego. Portanto e os processos são dinamizados por esta via e nessa altura vão-se desenvolvendo programas de formação profissional. Na maior parte dos casos, por exemplo esta nossa medida eu acho que é muito interessante, que é a da utilização de recursos, que isso é muito interessante que elas também têm efeitos a nível de sensibilização, de opinião pública sobre os surdos e quando nós dizemos isso, não é só as pequenas empresas, é também as grandes empresas, mas as multi-nacionais às vezes é mais difícil conseguir negociar a admissão às vezes de deficientes. Aceitam um ou outro. Na comissão directiva, estava prevista a participação do Ministério de educação, dos centros de emprego e da delegação regional de Lisboa e Vale do Tejo. Exactamente para facilitar esta articulação de recursos. A partir do momento em que se dá esta viragem e o programa deixa de ser um programa em que a entidade responsável pelo programa era o IEFP (Instituto de Emprego e Formação Profissional), neste momento o IEFP não se responsabiliza se depois poderão... quem é responsável por este programa, é a APS, mais a APECDA e mais o Instituto Jacob Rodrigues Pereira e o Integrar, por acaso todos os anos penso que a Coordenadora local vai deixar de ser financiada, isso ainda não aconteceu, mas eu calculo que a evolução natural será essa. Neste momento aceitam-na como mais uma técnica que está na APS."

Entrevista L1

"Este programa que nasceu, não estava tão centrado em fazer a selecção dos jovens para cursos, mas sobretudo este projecto foi todo organizado no sentido de identificar quais os interesses dos jovens e desenhar um percurso de formação à medida das aptidões dos jovens, que no início eu penso que foi super difícil, porque eram várias as condicionantes, que era a questão da escolaridade, baixos níveis de escolaridade, a questão do domínio da comunicação do ponto de vista oral, da escrita e da comunicação gestual com grandes lacunas e expectativas extremamente elevadas que não só não eram compatíveis com as habilitações, nem com a deficiência!"

Entrevista L4

"O que nós fazíamos era avaliar as capacidades, as competências e desenhar a formação à medida. Fosse em posto de trabalho, fosse para uma escola profissional, fosse para um centro de formação profissional do IEFP, e depois arranjar a equipa de rectaguada que desse apoio e tentar encontrar os recursos, portanto o desenhar a formação à medida da pessoa, penso que isto é que foi bonito!"

Entrevista L4

10.0 PORTO E O RESTO DO PAÍS

"O estudo que o LABOR fez, é um bocado a sugestão de base que ficou entre a criação de um serviço que permita fazer avaliação e encaminhamento e uma procura de respostas, quer a nível de trabalho, quer a nível de formação profissional."

Entrevista P2

"Creio que poderá ser um recurso, muitos dos surdos que eu conheci e que eu conheço, passaram pelo NAE que é o Núcleo de Avaliação e Encaminhamento da Segurança Social. Uma das propostas que estão feitas, é o NAE ter um Departamento mesmo só para deficiência auditiva, de avaliação e encaminhamento no âmbito da deficiência auditiva. Portanto um conhecimento por exemplo, o que é que um Serralheiro faz? Efectivamente se ele gosta ou não gosta daquelas tarefas, se calhar só experimentando! Pronto, e isso é um tipo de serviço que o NAE, neste momento Unidade de Avaliação e Orientação - UAO. pode proporcionar, tem uma série de Oficinas, tem uma série de Ateliers que podem permitir experimentar várias coisas e no final

decidir. Elas podem encaminhar para várias Instituições, para os vários Centros, inclusivamente..."

Entrevista P2

"Neste momento já têm contactos com os Centros de Emprego, a nível da surdez, têm contactos com o AMLLis e estão a tentar criar um serviço semelhante cá. O AMLLis, com outras Instituições, outras IPSS, com Empresas, mesmo directamente com Empresas também. Com as escolas já tiveram várias reuniões. Pode ser complicado, mas as negociações têm que começar pelo topo."

Entrevista P2

"Isso é o que eu digo, a necessidade do Estabelecimento de redes. Agora, em Lisboa está a decorrer um Projecto que iniciou com o Centro de Emprego, o projecto AMLLis, de formação e de orientação dos jovens surdos. Portanto a nossa perspectiva é uma articulação já entre nós e eles e o estabelecimento de redes, exactamente aquilo que eu dizia que tem faltado até agora, com os diversos Ministérios e se calhar com a DREN, com a D.E.E , com o Centro de Emprego, etc."

Entrevista P3

"O projecto LABOR foi no sentido de avaliar a situação dos jovens, de ouvir, porque a gente poucas vezes ouve em conjunto, o que é que os jovens e os adultos surdos têm a dizer relativamente à sua formação, e confirmou aquilo que nós aqui e ali íamos pescando, de que as respostas são redutivas, que alguns gostariam de estudar um pouco mais, mas acabam por ficar limitados, porque as respostas de trabalho estão mais difíceis do que aqui há algum tempo, portanto confirmou aquilo que nos parecia que existia, e a nossa perspectiva em termos do LABOR foi prever uma continuidade, portanto não nos interessava ficar só pela investigação, queríamos que desse continuidade. Daí ter havido a relação com a UAO nesse sentido, de se prever alguma hipótese de resposta, mesmo em termos de formação. Portanto a equipe de professores que trabalhava no LABOR fez também alguns avanços em termos de pesquisa sobre a formação dos profissionais a trabalhar com surdos para que se resolvessem determinados obstáculos de comunicação que são latentes nos inquéritos."

Entrevista P3

"Portanto, nós temos uma unidade de avaliação e orientação com 3 equipas. Uma equipa de triagem, têm a inscrição administrativa, tem o acolhimento personalizado feito por Psicólogo e Assistente Social e

depois desse acolhimento técnico, perspectiva ou desenha qual será o futuro desse jovem. Ou está fora do âmbito ou se está dentro do âmbito se houver... através de uma triagem poderá prosseguir directamente, para a formação lá fora, ou para a formação em exercício, ou outro tipo de resposta ou se deve passar pela nossa área de avaliação e treino de capacidades, de competências, para poder de facto conhecer-se melhor, saber quais são as suas reais capacidades, saber estar, saber interagir e ter uma outra capacidade e depois mais tarde prosseguir uma formação lá fora, que nós vamos tentar deixar de fazer formação connosco."

Entrevista P4

"Eu cada vez mais não tenho regras fixas para grupos, acho que cada vez mais o programa é individualizado e é programado em função das capacidades, e de facto, da receptividade que a pessoa tiver às propostas que lhe forem feitas, portanto cada vez é mais difícil enquadrar grupos, cada qual é cada qual, e portanto penso que é o programa individualizado, é assim, uma coisa pela qual a gente se bate cada vez mais."

Entrevista P4

"Em Lisboa há o AMLLis que mais ou menos faz esta articulação entre o sistema de ensino, formação profissional e a integração. E aqui faltam principalmente estruturas, de formação profissional, porque penso que neste momento é uma das saídas que eu considero fundamentais, é exactamente a formação profissional."

Entrevista P5

"Têm lá bastantes Monitores surdos, a ensinar as próprias crianças e a dar cursos para os pais. Nesse campo, penso que já estão um bocadinho avançados em relação a nós, se bem que em António Cândido também já começa, têm lá um professor surdo, mesmo."

Entrevista P5

"Olhe o projecto em si, tenho para comigo que quero exactamente, não digo o AMLLis mas um AMPORT aqui. AMLLis é de Lisboa, AMPORT... no Porto, acho que era essencial porque pega exactamente nas várias Instituições ligadas à surdez e consegue articular quase um percurso potencial para um jovem. Repare, vai desde o sistema de ensino, pois que eles são encaminhados através do sistema de ensino para o programa, em que se faz uma orientação profissional, de acordo com as saídas profissionais, e na altura em que eu estava lá, havia cento e

integração profissional. Portanto começou em 89 e neste momento a única que eu penso que ainda é considerada inovadora, é a Unidade de Avaliação e Orientação, há, e tem uma Unidade de Língua gestual! Portanto formação dos técnicos, formação de pais, formação de professores, formação de Intérpretes, formação de Monitores, tudo o que seja na área de língua gestual! Neste momento penso que a unidade de integração profissional já foi totalmente absorvida pela Casa Pia, portanto já faz parte da resposta da Casa Pia. A unidade de língua gestual e a unidade de orientação ainda não, porque estão sobre dependência da Associação de Surdos, e portanto é-lhes complicado assumirem aquela resposta assim de um momento para o outro, portanto acho que as coisas têm que ser progressivamente assimiladas, mas ainda não totalmente. Penso que à partida seria aliciante." Entrevista P5

"Não há equivalente noutro lado. O Instituto de Emprego uma vez tendo uma experiência como esta não alargou a outros. E é exactamente isso que eu acho um erro, porque o AMLLis tinha uma primeira fase consagrada para Lisboa, uma segunda para Coimbra e uma terceira fase para o Porto, o que é que acontece? Não sei porque desgraça nem chegou a a conter em Coimbra, nem no Porto." Entrevista P5

"É assim, a minha esperança foi com o projecto LABOR, integrava pessoas vindas dos vários quadrantes, que todas as Instituições paralelas que têm um papel semelhante ao que está no AMLLis. Era a minha esperança, mas a verdade é que depois as coisas acabaram por se diluir um bocado e acho que agora como estamos outra vez todos separados, acaba por faltar se calhar esse diálogo entre as várias Instituições de forma a que possamos apresentar uma proposta concreta ao Instituto de Emprego. Agora já não é Instituto de Emprego, estes programas agora estão sobre a responsabilidade da Segurança Social, o que também por um lado nos facilita as coisas, porque a Segurança Social, considero que tem um tipo de avaliação dos projectos mais subjectiva e menos objectiva do que com o Instituto de Emprego, que acho que pega um bocado nas coisas e faz uma avaliação financeira. A Segurança Social já tem outro tipo de avaliação mais subjectiva, portanto que poderia facilitar-nos em termos de andamento do processo. As coisas também não estão a avançar muito! Acho que continuamos a dar cada um, respostas isoladas." Entrevista P5

"No Porto não há equivalentes. Nem no resto do País" Entrevista L2

"Agora quando se fala, quando me diz realmente que há, e há uma grande diferença entre o que se passa na Casa Pia de Lisboa, e todo o resto do país e isso parecendo que aquilo que nós estamos a fazer é um pouco daquilo que preconiza o Ministério da Educação, se nós formos analisar com atenção, talvez seja exactamente o contrário do que preconiza o Ministério da Educação,

Entrevista L2

"Um conjunto de recursos que não podem ser móveis, têm de ser recursos fixos que permitam o desenvolvimento de braços para a cobertura e apoio a outros."

Entrevista L2

"E no entanto não se tiraram ilações no sentido de em determinado sítio há Centros de Formação, há escolas Técnico Profissionais, há uma série de valências e essas valências podiam ter uma articulação que não têm, se calhar tem que se caminhar nesse sentido, agora isso, se calhar, também passa pelo conhecer a realidade que é a Casa Pia de Lisboa, para saber que resultados tem uma Instituição como esta, nomeadamente ao nível dos surdos. Digamos, que a proliferação de respostas que a Casa Pia de Lisboa tem, também tem beneficiado do facto de ter surdos cá dentro que permite criar uma série de recursos e de experimentar uma série de situações

Entrevista L2

"E este tipo de situações poderia servir de exemplo, ou pelo menos como modelo ou ponto de referência importante para criar outro tipo de situações, mais ou menos semelhante noutro sítio. Mas é difícil, até porque a Casa Pia não é uma Instituição muito divulgada, também não pretende ser uma Instituição com um grande Marketing."

Entrevista L2

"Mas em si mesmo não resolvem o problema dos surdos, porque, por questões de comunicação e porque não há um grande número de pessoas habilitadas para fazer o acompanhamento dos jovens quer em termos de Intérpretes, quer em termos de conhecimento de língua gestual ao nível de outros técnicos, deveria haver Instituições, um número relativamente reduzido, mas situado estrategicamente em determinados pontos do país com características semelhantes à nossa, que tivessem

uma preocupação de estar apetrechados com tudo o que é necessário."

Entrevista L2

"Tem que haver articulação entre as diversas instâncias e haver possibilidade destas poderem apoiar, acompanhar e discutir as questões relacionadas com os surdos, quando o surdo passa da pré-escola para o 1º ciclo, do 1º para o 2º, o 3º e por aí fora."

Entrevista L2

"Pena é que não haja soluções desse tipo de no Porto, porque é um espaço ainda pouco lavrado, no Porto e noutros sítios do país. Há é uma coisa que eu recomendo, faço publicidade, que é assim, as pessoas devem tanto quanto possível, se estão interessadas em trabalhar nessas áreas ter o maior contacto com este tipo de coisas."

Entrevista L2

"Mas nesse caso teriam que ser um mundo muito de surdos, uns cursos específicos para surdos, seria um mundo fechado de surdos. porque integrá-los, eu acho que há essa experiência só a nível de escola, acho que em Lisboa já aparece para desdobrar as aulas numa escola normal uma intérprete do método gestual, acho que em Benfica, mas isso realmente, ainda é uma coisa mínima. Não há possibilidade nenhuma de estarem integrados em cursos de ouvintes, não há essa possibilidade, a não ser que seja uma coisa esporádica, para resolver algum problema. Não dispomos de intérpretes, não há. Ora estes serviços, que são pagos, deviam ser gratuitos, devia ser o próprio ministério a pagar e a disponibilizá-los, mas, para já, não há. Agora, num curso em que conseguíssemos um curso só para surdos, e se precisássemos de recorrer a um intérprete do método gestual, aí nessa altura já vejo alguma viabilidade, de contrário, não. Eu sei que no estrangeiro há isso tudo, onde há aquelas organizações muito fortes do surdo, isso consegue-se, eles são uma minoria, mas têm um mundo do surdo, em que fazem os cursos e têm as mais variadas profissões, têm os seus advogados surdos, os seus engenheiros surdos, mas ao fim e ao cabo aquilo era um mundo surdo, embora alguns estivessem integrados cá fora, mas nessa altura como já eram um mundo bastante grande, embora uma minoria em relação ao dos ouvintes, eles conseguiam intérpretes do método gestual. E aqui, pelos vistos, também se estão a começar a tirar alguns "cursecositos" do método gestual, mas acho que é mesmo uma minoria. Estão agora as do António Cândido, estão, há lá uma rapariga que é surda, que está a lá ir todos os dias dar umas aulas,

acho que até tirou o curso na América...todos os dias não, acho que vai lá uma ou duas vezes por semana dar formação, mas isto já há anos que andam. Mas intérpretes, intérpretes, olhe que eu não sei se funciona de vez em quando um "cursoseco", um curso, não digo "cursoseco", até pode ser um curso bastante bom, mas um curso esporádico, ali na associação dos surdos."

Entrevista P7

"O desenho de projectos de gestão integrada é fundamental! Isto é uma área tão específica que requer alguma especialização das pessoas e o que faz sentido é, multiplicar estes projectos, nestas zonas, com parceiros, em que a Associação de Surdos tem sempre um papel fundamental. O papel de parceria é fundamental com o Ministério de Educação e com a formação profissional, e é organizar projectos com esta metodologia de gestão integrada de recursos, que é fundamental porque se enriquece o sistema informativo e o sistema formativo, não é? Eu acho que por aqui é a grande solução."

Entrevista L4

"É fundamental o facto da Associação desenhar este tipo de iniciativas, de descentralizar as Associações, ajudar um pouco à criação e nascimento de outras Associações no país, eu acho interessantíssimo! E é fundamental fortalecer os surdos adultos, porque a Associação para eles é um espaço cultural, de aquisição de informação e de afirmação da identidade deles, de afirmação pessoal e social, da própria identidade que é a falha maior que tem tido este processo não é? As crianças surdas não têm sido respeitadas na sua identidade. Tanto à força de as querer pôr a falar, temos-lhes criado uma falsa identidade!"

Entrevista L4

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo, o presente estudo, contribuído para um aprofundamento teórico nos temas de incidência da problemática, entendendo-se a teoria como um espaço de securização, e, sobretudo de problematização, ao tecermos estas considerações finais sobressai a sensação de que muitas questões que, desse modo, emergiram, permanecem sem resposta, ou melhor, situam-se numa zona de confluência de ambiguidades que se interpelam constantemente.

Apesar do cariz informativo que este tipo de trabalho sempre encerra, procurámos que ele se construísse mais numa perspectiva argumentativa, reflectindo a nossa apropriação pessoal da informação, e espelhando uma postura assumida perante as questões abordadas.

A Língua e a Cultura minoritária do Surdo, a educação, a formação e a inclusão, a política educativa versus política de integração profissional, emergiram como conceitos mais significativos para configurar o quadro actual da problemática da autonomia profissional do surdo.

A análise dos documentos permitiu constatar diferenças abismais entre o que se passa em Lisboa, relativamente ao Porto e ao resto do País, e assinalou uma tendência para a demissão das entidades governamentais, em favor duma intervenção articulada em sistema de parceria entre instituições não estatais.

Com efeito, mesmo a situação privilegiada daquela zona do País não tem, ao momento, enquadramento legal, pelo

que pode desembocar, numa situação de virtualidade de tal modo susceptível, que coloque a sua existência em risco.

Registamos, ainda, que a vastidão do material recolhido, bem como daquele que tivemos que nos impor não considerar, nos dificultou a tarefa, tornando demasiado longa a exposição, que se pretendia doutro modo. Foi. contido, o caminho possível. Agora, que nos encontramos na posição de dar por terminado este trabalho, sentimos que a possibilidade de voltar a repensar a tese, e da a reescrever, a tornaria mais nossa, e nos permitiria fazê-lo com uma outra visão que seria, decerto enriquecedora.

Ficou-nos a impressão que, por detrás das diversas cortinas, se esconde uma multiplicidade de campos de análise e pesquisa que urge não abandonar, e ainda que, muito embora, as problemáticas locais não se resolvam replicando experiências, é necessário alastrar a todo o País a possibilidade das Actividades Modelo Local, ou outras que permitam que se assuma a surdez de uma forma global em termos de cidadania.

Bibliografia

- AIMARD, P. e MORGON, A. (1985). *L'Enfant Sourd*. Paris: PUF, Collection Que sais-je?
- ALMEIDA, J. e PINTO, J. (1982). *A Investigação nas Ciências Sociais*. Lisboa: Editorial Presença, pp 93-114.
- ALVES, M. H. R. (1994). "Um Modelo de Orientação Profissional para a População Surda". Comunicação apresentada ao Seminário Dia Nacional de Informação Helios. Comunicar - Informar - Reabilitar, em 7 de Outubro de 1997. Lisboa.
- AMARAL, M. A. (1993). "Reflectindo Sobre a Reabilitação de Surdos." *Revista Integrar*, nº2. Lisboa: Instituto do Emprego e Formação Profissional, pp 25-29.
- AMARAL, M. A. (1995). "Porquê o Interesse Crescente pela Língua Gestual." *Revista Integrar*, nº6. Lisboa: Instituto do Emprego e Formação Profissional, pp 26-30.
- AMARAL, M. A., COUTINHO, A. e MARTINS, M. R. D. (1994). *Para Uma Gramática da Língua Gestual Portuguesa*. Lisboa: Editorial Caminho.
- AMARO, J. (1996). "A Formação Profissional da População Surda: as reais necessidades do mercado de trabalho". Instituto do Emprego e Formação Profissional. Departamento de Emprego. Comunicação apresentada ao 2º Congresso Nacional de Surdos, em 8 de Junho de 1996. Valongo.
- ANDER-EGG, E. (1988). "Animación Sociocultural, Educación Permanente e Educación Popular". In: UV.AA., *Una Educación para el Desarrollo*. Madrid: Fundación Banco Exterior, pp 38-39.
- APECDA-Porto (1993). *Deficiência Auditiva*. Folheto informativo sobre surdez. Santa Maria da Feira: Rainho e Neves, Lda.
- ARDOINO, J. et al. (1980). *L'Intervention Institutionnelle*. Paris: Payot.
- BARDIN, L. (1988). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70
- BELL, J. (1997). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva/Trajectos.
- BERGER, G. (1992). "A Investigação em Educação: Modelos Sócio-Epistemológicos e Inserção Institucional". *Revista de Psicologia e de Ciências da Educação*, 3/4: 23-26.
- BERNSTEIN, B. (1970). "A Educação Não Pode Compensar a Sociedade". In *Sociologia da Educação*, II. Sérgio Grácio (Org.). Lisboa: Livros Horizonte, 1983.
- BETTENCOURT, J. e CATARINO, J. (1994). "Língua Gestual Portuguesa: Língua de uma Minoria Linguística". *Revista Integrar*, nº4. Lisboa: Instituto do Emprego e Formação Profissional, pp 49 e 52-55.
- BOURDIEU, P. (1998). *O Que Falar Quer Dizer*. Viseu: DIFEL difusão Editorial, S. A.

- BOURDIEU, P. e PASSERON, J. Cl. (1970). *La Réproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Minuit.
- BOUVET, D. (1982). *La Parole de L'Enfant Sourd*. Paris: PUF.
- BRILL, G.R. (1984). *International Congress of Education of the Deaf*. Washington D.C..
- CABRAL, E. et al. (1997). "Integração Sócio-Profissional da Pessoa Surda". Comunicação apresentada ao Seminário realizado no âmbito do Projecto Labor-Programa Horizon, 18/Dez/1997. Porto.
- CALVINO, I. (1985). *Palomar*. Lisboa: Editorial Teorema.
- CANÁRIO, R. (1993). *O Professor e a Produção de Inovações*. Rev. Colóquio, Educação e Sociedade, 4, pp 97-121.
- CANÁRIO, R. (1995). *Gestão da Escola: como elaborar o plano de formação?*. Lisboa: IIE.
- CANÁRIO, R. (1997) (Org.). *Formação e Situações de Trabalho*. Porto: Porto Editora, Lda.
- CHARBONNEL, Nanine (1988). *Pour une critique de la raison éducative*. Berne: Éditions Peter Lang SA.
- CHENÉ, A. (1988). "A Narrativa de Formação e a Formação de Formadores". In A. NÓVOA e M. FINGER (Orgs.). *O Método (Auto) Biográfico e a Formação*. Lisboa: Ministério da Saúde.
- CLAPIER-VALLADON, S. (1980). "L'enquête psycho-sociale et son analyse de contenu." *Psychologie Française*, 25 (2) pp 151-160.
- CONRAD, R. (1979). *The Deaf School Child: Language and Cognitive Function*. London: Harper and Row.
- CORKER, M. (1996). *Deaf Transitions. Images and Origins of Deaf Families, Deaf Communities and Deaf Identities*. London: Kingsley Publishers.
- CORREIA, J.A. (1989). *Inovação Pedagógica e Formação de Professores*. Porto: Edições ASA.
- CORREIA, J.A. (1996). "Os Lugares-Comuns na Formação de Professores: Consensos e Controvérsias". *O Professor*, nº50, III Série, Maio/Junho, pp.9-24.
- CORREIA, J.A. (1996). *Notas de Curso*. FPCE-UP.
- CORREIA, J.A. (1997). *Formação e Trabalho; Contributos para uma Transformação dos Modos de os Pensar na sua Articulação*. In: Rui CANÁRIO (Org.). *Formação e Situações de Trabalho*. Porto: Porto Editora, pp 13-41.
- CORREIA, J.A. (1991). "Formação e mundo de trabalho". In *Manual do Formador M2*. Porto: GETAP, Ministério da Educação.
- COSTA, A.M.B. (1996). "A Escola Inclusiva: do Conceito à Prática". *Inovação*, 9, pp 151-163.

- COULON, A. (1995). *Etnometodologia*. Petrópolis: Vozes.
- CUNHA, C. e CINTRA, L. (1995). *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Lisboa: Edições João Sá da Costa.
- DALE, D. M. C. (1974). *Language Development in deaf and partially hearing children*. New York: Charles Thomas.
- DAVIES, Don et al. (1993). *Os Professores e as Famílias. A Colaboração Possível*. Lisboa: Livros Horizonte, Lda.
- DOISE, W. (1985). *Les Representations Sociales: Definition d'un Concept. Connexions*. nº 45.
- DOMINGOS, A.M. et al. (1986). *A Teoria de Bernstein em Sociologia da Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- DUBAR, C. (1990). *La Formation Professionnelle Continue*. Paris: Éditions La Découverte.
- DUBAR, C. (1997). *A Socialização. Construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora.
- FERNANDES, E. (1989). *Problemas Linguísticos e Cognitivos dos Surdos*. Brasil: Artes Gráficas Industriais Reunidas, S.A.
- FERNANDES, R. (1978). *O Pensamento Pedagógico em Portugal*. Lisboa: Instituto de Cultura Portuguesa.
- FERNANDES, R. (1979). *A Pedagogia Portuguesa Contemporânea*. Lisboa: Instituto de Cultura Portuguesa.
- FERNANDES, R. (1989). "Nas Origens do Ensino Especial: O Primeiro Instituto Português de Surdos-Mudos e Cegos". In: *Educação Especial e Reabilitação*. I (2) Dezembro.
- FERNANDES, R.M.M. e CARVALHO, S. A. (1997). *Os Risos do Silêncio*. Porto: Instituto Superior do Serviço Social, Vol I e II (documento não publicado).
- FERRAROTTI, F. (1988). "Sobre a Autonomia do Método Biográfico". In A. NÓVOA e M. FINGER (Orgs.). *O Método (Auto) Biográfico e a Formação*. Lisboa: Ministério da Saúde.
- FERRY, G. (1983). *Le Trajet de la Formation*. Paris: Bordas.
- FINGER, M. (1986). "As Implicações Sócio-Epistemológicas do Método Biográfico". In A. NÓVOA e M. FINGER (Orgs.). *O Método (Auto) Biográfico e a Formação*. Lisboa: Ministério da Saúde.
- FRANÇA, S. A. (1994). "As Ferramentas Tecnológicas e a Integração Profissional do Deficiente Auditivo". *Revista Integrar*, nº5. Lisboa: Instituto do Emprego e Formação Profissional, pp 32-35.
- GIDDENS, A. (1996). *Novas Regras do Método Sociológico*. Lisboa: Gradiva/Trajectos.

- GOMES, C. A. (1994). *A Educação em Perspectiva Sociológica*. São Paulo: EPU - Temas Básicos de Educação e Ensino.
- GRÉMION, J. (1991). *La Planète des Sourdes*. Paris: Presses Pocket.
- HAGUETTE, T. (1987). *Metodologias Qualitativas na Sociologia*. Petrópolis: vozes, pp 58-74 e 95-156.
- HAMELINE, D. (1991). *O Educador e a Acção Sensata*. In A. NÓVOA (Org.). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, pp 33-60.
- HIGGINS, P.C. (1980). *Outsiders in a Hearing World: A Sociology of Deafness*. New York: Sage.
- KYLE, J. e WOLL, B. (1985). *Sign Language: The Study of Deaf People and their Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LABORIT, E. (1994). *Le Cri de la Mouette*. Paris: Éditions Robert Laffont, S.A., Collection Vécu.
- LAFON, Jean-Claude (1989). *A Deficiência Auditiva na Criança*. São Paulo: Editora Manole Ltda., Deficiências e Readaptações.
- LANDRY, R. (1992). "L'analyse de contenu". In B. GAUTHIER (Org.). *Recherche sociale: de la problématique de la collecte des données*. Québec: Presses de l'Université du Québec, pp 337-359.
- LANE, H. (1982). *A Máscara da Benevolência. A Comunidade Surda Amordaçada*. Lisboa: Instituto Piaget - Horizontes Pedagógicos.
- LANE, H. (1991). *Quand L'Esprit Entend: Histoire des Sourdes*. Muets Editions Odile Jacob.
- LAPASSADE, G. (1969). *Groupes, Organisations et Institutions*. Paris: Gauthier-Villars.
- LESNE, M. (1984). *Trabalho Pedagógico e Formação de Adultos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- LESSARD-HÉBERT, M. et al. (1990). *Investigação Qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- LIMA, L. C. (1991). *Sociologia das Organizações Educativas e da Administração Educacional*. *O Professor*, nº22, pp. 58-62.
- LIMA, L. C. (1994). "Modernização, Racionalização e Optimização. Perspectivas neo-taylorianas na organização e administração da Educação". In *Cadernos de Ciências Sociais*, nº14, Janeiro, pp. 119-139.
- LOBROT, M. (1966). *A Pedagogia Institucional*. Lisboa: Iniciativas Editoriais.
- LOUROT, R. (1975). *A Análise Institucional*. Petrópolis: Editora Vozes.
- LOUROT, R. (1979). *Sociólogo em tempo inteiro*. Lisboa: Estampa.

- MANONNI, O. (1969). *Clefs pour l' Imaginaire ou l' Autre Scène*. Paris: Éditions du Seuil.
- MARCHESI, A. (1987). *El Desarrollo Cognitivo y Lingüístico de los Niños Sordos. Perspectivas Educativas*. Madrid: Alianza Editorial.
- MARCONI, M. e LACATOS, E. (1986). *Técnicas de Pesquisa*. São Paulo: Ed. Atlas, pp 64-108.
- MARTINS, M.R.D. (1987). "Imagem e Linguagem numa Perspectiva Transcultural". *Análise Psicológica*, 4 (V): 585-592.
- MARTINS, M.R.D. (1988). *Ouvir falar, Introdução à fonética do português*. Lisboa: Ed.Caminho.
- MATOS, M.E.S. (1994). *Representação em Língua Gestual: Tarefa de Stroop com nomeação Gestual e Amplitude de Memória Imediata Verbal e Visuo-Espacial em Deficientes Auditivos*. Tese de Mestrado. F.P.C.E.-Universidade do Porto: (Documento não publicado).
- MELO, A. P. et al. (1986). *A Criança Deficiente Auditiva. Situação Educativa em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- MOORES, D.F. (1978). *Educating de Deaf: Psychology, Principles and Pratices*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- MOREIRA, M. (1990). *Pesquisa em Ensino: o Vê Epistemológico de Gowin*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária LTDA, pp 86-90.
- MORGON, A.; AIMARD, P. e DAULET, N. (1987). *Education Precoce de L'Enfant Sourd*. Masson: Collection D'Orthophonie.
- MORIN, A. (1985). "Critères Scientifiques de la Recherche Action". *Revue des Sciences de l'Education*, vol.XI, pp 31-49.
- NIZA, S. (1996). "Necessidades Essenciais de Educação: da Exclusão à Inclusão na Escola Comum". *Inovação*, 9, pp 139-149.
- NORONHA, M. H. et al. (1974). *O Deficiente da Audição e a Educação Especial*. Livraria José Olympio Editora.
- NORTHERN, J. L. et al. (1993). *Audição em crianças*. São Paulo: Manole.
- NÓVOA, A. (1988). "A Formação Tem de Passar Por Aqui: As Histórias de Vida no Projecto PROSALUS". In A. NÓVOA e M. FINGER (Orgs.). *O Método (Auto) Biográfico e a Formação*. Lisboa: Ministério da Saúde.
- NÓVOA, A. (1991) (Org.). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.
- NÓVOA, A. e FINGER, M. (1988) (Orgs.). *O Método (auto)biográfico e a Formação*. Lisboa: Ministério da Saúde. Departamento de recursos humanos e da Saúde-Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional.
- NUNES, J. A. (1993). "Erving Goffman, a Análise de Quadros e a Sociologia da Vida Quotidiana". *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº 37, pp 33-49.

- OLIVEIRA, E. (1980). "Entrevista com Basil Bernstein - Socialização e Códigos Linguísticos". *O Professor*, pp.19-23.
- PACHECO, N. A. (1996). "Tempos de "Sozinhos" em Pasárgada. Estratégias identitárias de estudantes dos PALOP em Portugal". Porto: Tese de Doutoramento . F.P.C.E. da Universidade do Porto (documento não publicado).
- PAQUAY (1985). Quadro nº14 (fornecido nas aulas de Investigação-Acção) - Características de lançamento e avaliação de Inovação e paradigma de equilíbrio e conflito.
- PESSIS-PASTERNAK, G. (1993). *Será preciso queimar Descartes? (entrevistas)*. Lisboa: Relógio D'Água.
- PINEAU, G. (1985). "A Autoformação no Decurso da Vida: Entre a Hetero e a Ecoformação". In A. NÓVOA e M. FINGER (Orgs.). *O Método (Auto) Biográfico e a Formação*. Lisboa: Ministério da Saúde.
- PINTO, C. A. (1995). *Sociologia da Escola*. Lisboa: Editora McGRAW-HILL de Portugal, Lda.
- POIZAT, M. (1996). *Le voix sourde. La Société face à la surdit  *. Paris:   dition M  talli  , Collection Sciences Humaines.
- POIZNER, H., KLIMA, E. e BELLUGI, U. (1987). *What the Hands Reveal About the Brain*. Cambridge: MIT Press.
- POSTIC, M. (1984). *A Rela  o Pedagógica*. Coimbra: Coimbra Editora Limitada.
- PRATA, M. I. (1980). *Mãos que falam*. Lisboa: Publica  o do Laboratório de Fonética da Faculdade de Letras da Univ. de Lisboa.
- PROGRAMAS COMUNITÁRIOS HELIOS II. *Revista Integrar*, n  2. Lisboa: Instituto do Emprego e Forma  o Profissional, pp 40-45. s/ autor.
- PROJECTO LABOR- *Relatório anual - 1996*. Portugal. Programa Horizon, Comunidade Europeia . Fundo Social Europeu.
- QUEIRÓS, M. C. (1991). "O Mundo e a Escola". *Manual do Formador M3*. Porto: GETAP, Ministério da Educa  o.
- QWIVY, R. e CAMPENHOUDT, L.V. (1992). *Manual de Investiga  o em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva, pp 224-235.
- SACKS, O. (1990). *Vendo Vozes. Uma Jornada pelo Mundo dos Surdos*. Rio de Janeiro: Imago Editora.
- SANTOS, B. S. (1989). *Introdu  o a uma Ciência Pós-Moderna*. Porto: Edi  o es Afrontamento.
- SANTOS, B. S. (1993). *Um Discurso Sobre as Ciências*. Porto: Edi  o es Afrontamento.
- SANTOS, J. M. R. (1990). *La Deficiencia Auditiva: Um Enfoque cognitivo*. Salamanca: Publicaciones Universidad Pontificia de Salamanca.

- SILVA, M. I. R. L. (1996). *Práticas Educativas e Construção de Saberes*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- STOER, S. (1998). *Educação Escolar e Exclusão Social*. Entrevista publicada no jornal *A Página*, ano 7, nº 65, Fevereiro, pp16-17.
- STUBBS, Michael (1987). *Linguagem, Escolas e Aulas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- SUBPROGRAMA INTEGRAR - MEDIDA 3 - REGULAMENTO DE ACESSO. Quadro Comunitário de Apoio 1994-1999. Fundo Social Europeu. Instituto do Emprego e Formação Profissional. Ministério para a Qualificação do Emprego
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca Sobre Princípios, Política Prática na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Instituto de Inovação Educacional.
- VALA, J. (1986). "A análise do conteúdo". In: A.S. SILVA e J.M. PINTO (orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Ed. Afrontamento, pp 101-128.
- VAN UDEN, A. M. J. (1968). *A world language of deaf children*. St.Michielsgestel, Holanda.
- VERDELHO, V. C. (1987). *História e evolução da metodologia da educação dos deficientes auditivos*. Porto: Escola Superior de Educação - manuscrito não publicado.
- VERDELHO, V. C. (1988). *Os deficientes auditivos e a sua integração no sistema escolar normal*. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.
- VIDAL, A.S. (1988). *Psicologia Comunitária, Bases Conceptuales y Métodos de Intervencion*. Barcelona: PPU.
- VIDAL, A.S. (1988). *Técnicas de Intervencion y Evaluación Psicosocial*. II Congresso Nacional de Psicologia Social, Alicante.
- VIROLE, B. (1990). *Figures du Silence: essais cliniques autour de la surdété*. Paris: Ed.Universitaires.
- WANG, M. C. (1994). *Atendendo Alunos com Necessidades Especiais: Equidade de Acesso*. In: *Prospects*, Vol XXV, nº2, Junho 1995, pp 287-297. UNESCO.